

Психология отношений

В данную книгу избранных трудов видного психолога, психоневролога, психотерапевта включены работы, раскрывающие актуальные проблемы отношений, взаимоотношений людей, место и роль этих отношений в структуре нормальной и аномальной личности. Рассматриваются взаимосвязи между характеристиками отношений человека и особенностями его психических процессов. Книга предназначена для психологов, педагогов, врачей и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

Содержание

В. Н. Мясищев и психология отношений

Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека

Понятие личности в аспектах нормы и патологии

О соотношении биологического и социального в психике человека

Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии

Теория отношений и принцип доминанты в психофизиологической деятельности человека

О связи проблем психологии отношения и психологии установки

Психические функции и отношения

Проблема потребностей в системе психологии

Социальная психология и психология отношений

О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии

Личность и труд аномального ребенка

Личность, отношения и реакции (Психологическое значение блокадного опыта)

Личность и неврозы

Проблема отношений в психологии индивидуальных различий

Принципы и методы исследования характера

Характер и прошлое (к вопросу о методике анамнеза)

Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи

Способности и потребности

О связи склонностей и способностей

Методы исследования способностей и одаренности

Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений (краткий план)

Личность и отношения человека (вместо заключения)

Приложение (литературные источники)

В. Н. Мясищев и психология отношений

Видный отечественный психолог, психиатр, психотерапевт Владимир Николаевич Мясищев родился 11 июля 1893 года в Латвии в семье мирового судьи. После смерти отца семья переехала в Николаев, где прошли школьные годы будущего ученого. Раннее и глубокое увлечение литературой, изобразительным искусством, музыкой способствовало формированию у него интереса к человеку, к его мыслям, чувствам, душевным переживаниям. Не случайно поэтому выбор будущей профессии у В. Н. Мясищева оказался связанным с профессией врача, и уже в годы обучения в основанном В. М. Бехтеревым Психоневрологическом институте он проявлял устойчивую склонность глубоко вникать в психологию больного и здорового человека. В годы гражданской войны и разрухи в полной мере у В. Н. Мясищева стали проявляться те черты будущего ученого и педагога, которые

впоследствии нашли полное отражение в его научной и практической деятельности, пронизанной идеалами гуманизма, добра, справедливости.

Весь жизненный и творческий путь В. Н. Мясищева связан с разработкой важнейших научных проблем психологии, медицинской психологии, психиатрии и психотерапии. Мировосприятие В. Н. Мясищева формировалось под непосредственным влиянием прогрессивных ученых второй половины XIX в. и начала нынешнего столетия. Идеями С. П. Боткина, И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского и других прогрессивных ученых и общественных деятелей проникнуты многие страницы трудов В. Н. Мясищева.

Непосредственным воспитателем и учителем В. Н. Мясищева был ученик и ближайший сотрудник В. М. Бехтерева Александр Федорович Лазурский, который в полной мере сформировал как научное мировоззрение В. Н. Мясищева, так и личность вдумчивого исследователя и заботливого, проницательного врача. Тесное сотрудничество В. Н. Мясищева с А. Ф. Лазурским, основателем психологической теории отношений [См.: Мясищев В.Н., Журавель В.А. На пути создания психологической теории личности. (К 100-летию со дня рождения А.Ф. Лазурского) // Вопросы психологии. 1974. №2. С. 32—42.], продолжалось до последних дней жизни видного ученого. Не случайным поэтому является тот факт, что после безвременной смерти своего талантливого ученика А. Ф. Лазурского (1917 г.) В. М. Бехтерев поручил руководство одной из лучших в то время психологических лабораторий своему ученику и единомышленнику — молодому ученому В. Н. Мясищеву. Вместе они работали до смерти В. М. Бехтерева (1927 г.). Выбор Мясищевым конкретного научно-исследовательского направления в психологии и медицине в значительной степени обусловлен тем, что он (совместно с М. Я. Басовым) завершил и подготовил к печати незаконченный труд А. Ф. Лазурского «Классификация личностей» (1921). Работа над научным наследием этого крупного психолога поставила перед В. Н. Мясищевым ряд важных, перспективных проблем в области изучения личности, над решением которых он работал до конца своей жизни.

Центральной научной проблемой, на многие годы привлечшей внимание, творческую энергию и вдохновение В. Н. Мясищева, явилась проблема целостной личности здорового и больного человека. Понимание человека как единства организма и личности побудило В. Н. Мясищева в своих научных исследованиях использовать объективные физиологические и психофизиологические характеристики состояния индивида для объяснения субъективных, психологических особенностей человека, его чувств, испытываемых состояний, воли. Одной из первых крупных работ, явившихся результатом многолетнего упорного труда, стала работа В. Н. Мясищева о психологическом значении электрокожной характеристики человека. Великолепное методическое решение проблемы и высокий уровень теоретического обобщения полученных результатов позволили В. Н. Мясищеву представить свой труд в качестве докторской диссертации «Электрокожные показатели нервно-психического состояния у человека» (1944). Прогрессивный, новаторский характер этой работы в те годы состоял в том, что В. Н. Мясищев убедительно показал возможность исследования тонких переживаний не только с точки зрения их количественных, интенсивностных характеристик, но и оценки их качества, т.е. степени значимости для субъекта. Эта работа открыла одно из самых важных направлений в деятельности В. Н. Мясищева — изучение системы отношений личности человека. Значение этой работы особенно велико в настоящее время, когда преодолевается разрыв между изучением организма человека и исследованиями его как личности, субъекта деятельности, индивидуальности.

В. Н. Мясищев сформулировал одно из важнейших в советской психологии принципиальных положений теории личности. Он подчеркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. И эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем, например, ряд других ее компонентов, таких, как характер, темперамент, способности.

Раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, В. Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне

сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет.

Это макро- и микробытие, по-разному способствуя формированию и проявлению потребностей, интересов и склонностей человека, действуя в нерасторжимой связи с особенностями его организма и прежде всего нервной системы, создает в каждом случае ту субъективную «призму», через которую неповторимо, своеобразно в каждом случае преломляются все воздействия, которым подвергается живой, действующий человек.

Восприятие им действительности, его память, его мышление, его воображение, его внимание, хотя и фиксируют всегда особенности объективного мира, но на всех этих его психических процессах постоянно лежит печать отношения его к разным сторонам мира, частицей которого он является.

Меняется мир, в котором живет и действует человек, изменяется его роль и Положение в этом мире, и, как их следствие, неотвратимо более или менее значительно перестраиваются имеющаяся у него «картина мира» и его отношение к разным сторонам этого мира.

Не отрицая великую роль деятельности, которые постоянно выполняет живущий человек, для формирования его как знатока своего дела, умельца-мастера, В. Н. Мясищев вместе с тем неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность — игра, учение, труд — для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма, если не происходит постоянного «подкрепления» хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам.

В. Н. Мясищев для подтверждения этой своей научной позиции любил опираться на проверенные громадным практическим опытом мысли А. С. Макаренко о том, что выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношений невозможно и что «дефектные» отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в ее формировании и, наоборот, социально и педагогически нормальные отношения развивают нравственно и психологически здоровые качества, составляющие структуру личности.

Одной из центральных проблем в научном наследии В. Н. Мясищева является проблема развития личности, которую он с успехом разрабатывал многие годы. В. Н. Мясищев считал, что отношения личности — ее потребности, интересы, склонности — являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а прежде всего результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности — и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми.

В связи с этим источником нарушений в личности, многих форм ее патологии (и прежде всего при неврозах) являются опять же совершенно конкретные общественные, производственные, социально-бытовые, семейные, личные и другие коллизии, которые человек переживает в своей жизни и которые грубо ломают дорогие его сердцу планы, встают неодолимым препятствием к достижению субъективно значимых для него целей и т.д.

Таким образом, по В. Н. Мясищеву, личность — не некое застывшее, однажды сформированное и неизменяющееся с определенного возраста психическое образование, а динамичное, подверженное многочисленным внешним и, прежде всего, социальным воздействиям изменяющееся формирование. Истинные отношения человека к действительности, не раз подчеркивал в своих работах В. Н. Мясищев, до определенного момента являются его потенциальными характеристиками и проявляются в полной мере тогда, когда человек начинает действовать в субъективно очень значимых для него ситуациях.

В. Н. Мясищева опять же в неразрывной связи с отношениями глубоко интересовала и проблема общения людей. В ряде своих работ он последовательно раскрывал взаимозависимости, которые связывают познание людьми друг друга, отношения, которые они при этом испытывают, и обращение их друг с другом, когда им приходится совместно трудиться, учиться, отдыхать и просто вместе жить. И он показал, насколько непростыми в реальной жизни оказываются эти взаимозависимости, иногда, например, один человек испытывает по отношению к другому человеку безоглядную любовь или с трудом подавляемую ненависть или когда он, скажем, совсем неадекватно оценивает себя.

Одним из фундаментальных трудов В. Н. Мясищева является его исследование во всей ее сложности проблемы характера. До настоящего времени в отечественной психологической литературе не имеется более глубокого и емкого освещения данной проблемы. Раскрывая сущность такого сложного психического образования, каким является характер, В. Н. Мясищев убедительнейшим образом показал, что характер — это устойчивая в каждой личности система отношений к разным сторонам действительности, проявляющаяся в типичных для личности способах выражения этих отношений в ее повседневном поведении. Он с большой научной аргументированностью предложил основы типологии и классификации характеров. Привлекая огромный фактический материал, В. Н. Мясищев психологически тонко и разносторонне проанализировал конкретные разновидности формирования человеческого характера, постоянно сопрягая обнаруживающиеся в них различия с действием политических, экономических, идеологических, общекультурных, национальных и иных факторов, которые всегда проецируются на конкретные условия повседневного, будничного бытия человека, опосредованно определяя становление его характера.

Представляя психологические отношения человека как целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности, В. Н. Мясищев очень настойчиво подчеркивал их громадное значение для проявления и развития способностей человека — тех характеристик его индивидуальности, от которых зависит успех при выполнении им многочисленных видов деятельности, участником которых он является — игры, учения, труда, направленного на создание новых технических устройств, произведений искусства, на открытия в науке. В связи с этим он всесторонне проанализировал зависимости, которые связывают способности с потребностями человека, с его склонностями, с качествами, которые доминируют в его характере. [О сущности вклада В. Н. Мясищева в освещение проблем характера и способностей см. в написанных им главах двухтомного труда «Психические особенности человека», созданного им в сотрудничестве с А. Г. Ковалевым (первый том «Характер» вышел в свет в 1957 г., второй — «Способности» — в 1960 г.).]

Не умаляя роли природных задатков и других наследственно обусловленных качеств человека в том, чтобы его способности «состоялись», В. Н. Мясищев постоянно показывал значение благоприятной психологической атмосферы, учета при организации жизнедеятельности человека наиболее подходящих для развития его способностей сенситивных периодов, создания условий для настоящего творчества.

Как уже говорилось выше, В. Н. Мясищев был не только психолог, но и психиатр и психотерапевт.

Основные положения концепции В. Н. Мясищева о личности и связи ее нарушенных отношений с отклонениями в состояниях этой личности изложены в монографии «Личность и неврозы» (1960), переведенной на ряд иностранных языков и не потерявшей ценности до настоящего времени.

Через всю эту монографию красной нитью проходит мысль: объектом психофизиологического, невро-психиатрического, психосоматического, медико-психологического и медико-педагогического исследования, а также психокоррекционного, психотерапевтического, лечебно-восстановительного и воспитательного воздействия является лишь целостный человек и прежде всего личность, понимаемая как «ансамбль отношений».

Одной из важнейших проблем, над которой В. Н. Мясищев работал в последние десятилетия своего творческого пути, являлась проблема нормы и патологии. Нет необходимости говорить о сложности этой проблемы и о том, что до настоящего времени она не решена. В существующей литературе вопросы, связанные с разграничением нормы и патологии, и даже сами понятия «психическая норма» и «психическая патология» не получили достаточно продуктивного освещения. Одна из самых больших сложностей в разрешении этой проблемы заключается в том, что организм и личность в своем многообразии проявлений и характеристик развиваются гетерохронно. Это обуславливает неодинаковую зрелость отдельных подсистем организма человека и неодинаковый функциональный уровень развития подсистем в психической системе человека на каждом возрастном этапе. Наиболее остра проблема нормы и патологии в пограничных дисциплинах, к которым относится и медицинская

психология. Медицинскому психологу приходится иметь дело не только с лицами, имеющими явные отклонения в психической деятельности, но и с людьми практически здоровыми, но имеющими ту или иную форму скрытой, скрываемой, а иногда даже и заметной, но не влияющей на трудовую деятельность патологии. Особенно сложным является решение вопроса о состоянии психического здоровья человека, когда имеют место компенсированные, стертые, латентно протекающие формы пограничной психической патологии, состояния, характеризующиеся такими отклонениями, которые не замечаются «невооруженным» глазом и могут быть диагностированы лишь при применении специальных, тонких, сенсibilизированных методов психологического исследования. Эта проблема важна и потому, что очень большое количество (если не все) форм не только психических, но и соматических заболеваний проходит в своем развитии на начальных этапах, не замечаемые врачами, так называемые доклинические стадии заболевания. В этой связи уместно привести замечание Б. Г. Ананьева — сотоварища В. Н. Мясищева по научной школе В. М. Бехтерева — о том, что только уточненная, высокочувствительная психологическая диагностика может выявить те патопсихологические симптомы, которые в самом начале заболевания не могут быть замечены клиницистами. Следует подчеркнуть, что Б. Г. Ананьев, делая это замечание, основывался на предположении о том, что в аномальных условиях жизни и деятельности индивида самые первые признаки нарушения здоровья следует ожидать со стороны наиболее чувствительной и наиболее тонко реагирующей на изменения внешних условий системы — со стороны психики человека. В. Н. Мясищев не только полностью разделял эту точку зрения, но и всячески побуждал своих учеников разрабатывать методы сверххранной диагностики психических отклонений.

И сам он в такой важный раздел психологии, как психодиагностика, внес очень заметный вклад. Помимо вышеуказанных принципиальных положений о значении психодиагностики в решении вопросов отграничения нормы и патологии В. Н. Мясищев много и плодотворно работал над созданием методического инструментария, который необходим для конкретных общепсихологических и медико-психологических обследований.

В конце 50-х — начале 60-х гг. В. Н. Мясищев один из первых в отечественной психологии ввел в практику повседневной научно-исследовательской психодиагностической работы использование новых методов изучения личности, в том числе и тех, которые были разработаны за рубежом. В. Н. Мясищев не только допускал применение зарубежных методик, но в ряде случаев считал их использование необходимым. Отношение В. Н. Мясищева к экспериментально-психологическому исследованию строилось с учетом понимания имеющихся возможностей и ограничений применения различных методов, особенно тогда, когда в одном случае речь шла о здоровом, а в другом — о больном человеке. В. Н. Мясищев строго предостерегал от произвольного и не всегда правомерного перенесения методов общей психологии на исследование больных, и наоборот. Он также категорически возражал против того, чтобы экспериментально-психологическое обследование личности проводилось людьми, не имеющими глубокой теоретической профессиональной подготовки по психологии, а интерпретация результатов осуществлялась специалистами, не владеющими научными знаниями о человеке как индивиде, субъекте деятельности, личности, индивидуальности. Наибольшее же значение, приоритет в изучении личности В. Н. Мясищев отдавал мастерству психолога в использовании им биографического, анамнестического и социально-клинического исследования, а также умелому применению метода наблюдения за поведением этой личности. Он настойчиво подчеркивал, что при профессиональных попытках проникнуть в индивидуально неповторимое своеобразие той или иной личности как тестовые, так и объективные психофизиологические методики являются лишь дополнением к методам психобиографии, анамнеза и наблюдения. И сам он как врач-психиатр, как психолог, как психотерапевт блестяще владел всеми этими методами. Ему был органически присущ редко встречаемый глубокий и постоянно проявляющийся интерес не вообще к человечеству, а к каждому конкретному человеку, с которым сводила его жизнь. И он чувствовал его бытие столь же сильно, как бытие собственного «Я». Он умел смотреть на мир не только собственными глазами, но и глазами этого человека, безошибочно определял, какое отношение вызвал у него к себе. А так как В. Н. Мясищев исходил всегда из гуманистической установки помощи людям, он, неся в себе уникальный склад теоретика-человековеда и

крупного практика, постоянно удивительно успешно помогал всем обращавшимся к нему со своими сокровенными проблемами людям — больным неврозами, супругам, запутавшимся в своих семейных делах, казалось, безнадежно одиноким людям, испытывающим травмирующие их трудности в общении, не верящим в свои способности молодым и старым профессионалам и просто всем своим коллегам, когда замечал, что им трудно. При этом он проявлял себя непревзойденным мастером межличностного диалога, дающего психотерапевтический эффект. Он умел, завязав, что называется, «на равных» предельно искреннюю беседу с другим человеком, заставить зазвучать в нем мотивы, которые делают его сильнее и, наоборот, ослабить или совершенно затормозить в нем отношения, которые ослабляют у него волю, побуждают видеть в искаженном свете действительность и себя в ней, вызывают непоследовательность в поведении.

Возглавляя более 20 лет Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, заведая долгое время кафедрой психологии в Ленинградском университете и знакомя через свои лекционные курсы вступающую в большую науку молодежь с закономерностями и механизмами формирования и развития таких сложных психических образований, как личность и ее отношения, как характер и способности, В. Н. Мясищев не только глубоко понимал, что усиление психологической грамотности всех слоев населения нашей страны — одно из условий гармонизации взаимоотношений между людьми, снижения конфликтности и напряженности при их взаимодействии, но и постоянно работал над тем, чтобы психология как наука в своем развитии не стояла на месте, а все более эффективно проникала в еще не познанные глубины внутреннего мира человека.

Этот труд В. Н. Мясищева, прерванный его кончиной 4 октября 1973 года, сейчас успешно продолжают его многочисленные ученики и последователи из созданной им научной школы.

А. А. Бодалев

Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека

Методическим принципом изучения мертвой и живой природы является изучение ее объектов в процессе их взаимоотношения с окружающим миром. Естественно, что и человек в его свойствах и возможностях познается в соотношении с объективной действительностью.

Сложнейшие и наиболее динамические отношения человека к окружающему миру выражаются в его психической деятельности. Объективное психологическое исследование требует поэтому изучения соотношений человека с окружающей действительностью. У человека в силу общественно-трудовой истории развития, в отличие от животных, соотношения с окружающим имеют особый характер. В соотношении с окружающим человек выступает в роли субъекта-деятеля, сознательно преобразующего действительность. Изучение человека в его соотношении с окружающим выявляет эти особые качества и позволяет при объективном изучении человека раскрыть его внутренний мир.

Нельзя не указать, что понятие *соотношение* имеет в виду такую связь, в которой не выступает различие роли двух объектов связи. Понятие же *отношения*, строго говоря, возникает там, где есть субъект и объект отношения. Именно у человека такой характер связи выступает с полной отчетливостью. Сознательное отношение представляет собой лишь высший уровень отношения к действительности, и в самом осознании этого отношения существует ряд ступеней, проходимых человеком в процессе развития. Изучая человека с позиции его отношений, мы устанавливаем его содержательные связи с окружающей общественной действительностью. Нельзя относиться вообще. Отношения обязывают к рассмотрению их объектов.

Являясь продуктом природного и общественно-исторического развития человека, его отношения к действительности требуют не только психологической характеристики, но и физиологического и общественно-исторического объяснения. Природная основа этих отношений объясняется сравнительной биологией, физиологией и особенно учением И. П.

Павлова о высшей нервной деятельности. Основой общественно-исторического понимания отношений человека являются исторический материализм и освещаемые им факты и положения общей истории развития человечества, истории культуры и научной антропологии.

Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания. Мы говорим «целостную», потому что относится к действительности человек в целом. Мы говорим о «системе связей» потому, что предмет или лицо, к которому относится человек, представляет не раздражитель и даже не совокупность раздражителей, а их системное единство, так же как и действие человека не представляет собой совокупность мышечных сокращений, а является их синтезом (по одновременности или последовательности). Отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться разные стороны в связи с разными сторонами, например, отрицательными и положительными свойствами объекта. Так как свойства объекта существуют для всех, а действия и переживания, вызываемые объектом у разных людей, избирательны и различны, то очевидно, что источник особенностей переживания и действия лежит в индивиду, в человеке как субъекте отношений, в связи с особенностью его индивидуального опыта. Существенным и характерным является индивидуально избирательный характер связей.

Учитывая огромную и решающую роль индивидуального опыта в развитии деятельности и отношений человека, нельзя не подчеркнуть в то же время, что отношения человека обусловлены общественно-историческим опытом, который является основой богатейшего внутреннего мира человека. Этот опыт, представляя систему временных связей человека, определяет и опосредствованный характер его реакций на воздействия окружающего мира и его как бы инициативное и самостоятельное поведение. Изучая деятельность человека, мы не должны забыть о человеке как о личности, а изучая личность, нельзя забывать о том, что изучать ее можно только в деятельности. Исследование деятельности представляет функциональный, или процессуальный, план. Изучение личности представляет собой потенциальный план анализа изучаемого.

Психическая жизнь человека представляет целое, в котором научный анализ выделяет отдельные стороны, аспекты рассмотрения. Такими основными сторонами психической жизни являются психические процессы, отношения, состояния и свойства личности. Не обсуждая детально этого вопроса, нельзя совершенно обойти его молчанием. Под процессом мы понимаем последовательность изменений психической деятельности при том или ином виде взаимодействия человека с миром, начиная от деятельности мышления и кончая двигательными реакциями. Под состоянием мы понимаем общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс. Состояние может быть возбужденное, подавленное, вялое, деятельное, утомленное и т.п. Крайние изменения этого фона выступают в их важной роли в психиатрической клинике как самостоятельный предмет исследования, например, когда говорят о маниакальном, депрессивном, оглушенном, спутанном и тому подобных состояниях. Но из приведенных примеров нормальных состояний достаточно ясно их значение и в границах нормальной психической деятельности. Определение отношения дано выше. Различие этих трех психологических понятий существенно не только с эмпирической, но и с логической стороны. Они освещают три основных момента в характеристике деятельности человека: процесс деятельности всегда развивается на определенном функционально-динамическом фоне состояния и по уровню своей активности определяется отношением к объекту как к задаче или цели деятельности. В жизни эти моменты выступают в единстве; в теоретическом исследовании мы их условно разделяем, но никогда не должны забывать об их связи.

Вопрос о свойствах ставился в психологии обычно в плане свойств характера или личности. Так вопрос, конечно, должен ставиться, но нужно указать, что свойства обнаруживаются и в процессах, и в отношениях, и в состояниях человека. Поэтому в вопросе о свойстве личности пересекаются разные планы психологических категорий. Так, свойство устойчивости — неустойчивости относится к отношениям, к состояниям, к характеру

деятельности. Свойства отношений, состояний и деятельности выступают как свойства личности. Это, с одной стороны, подчеркивает центральный характер понятия личности, а с другой стороны, требует, чтобы понятие психологических свойств применялось с достаточной точностью и определенностью.

К вопросу о видах отношений

Существуют различные виды отношений, вернее, стороны единого предметного отношения, определяемые многосторонней возможной реакцией человека и многосторонностью объектов.

Отношение как связь субъекта с объектом едино, но в многообразии отношений выступают то более, то менее отчетливо отдельные компоненты, которые можно назвать частичными отношениями, или сторонами отношения, или видами его. Эти стороны тесно связаны с характером жизненного взаимодействия, включающего различнейшие моменты от обмена веществ до идейного общения.

Основные стороны отношения глубоко коренятся в филогенетическом и историческом прошлом человека. Они прежде всего различаются положительным и отрицательным характером активных реакций человека, представляющим основу избирательной объективной направленности его психической активности. От самого простого положительного или отрицательного хемотаксиса через инстинкты до сложных влечений и потребностей человека мы устанавливаем качественное многообразие этих жизненных тенденций. В этом ряде эволюционных ступеней советская психология подчеркивает их качественное различие и общественно-историческую, а не просто биологическую природу потребностей человека.

Потребности представляют одну сторону основного отношения. Скорее всего ее можно определить как конативную (от латинского слова «conare» — стремиться, помогать) тенденцию овладения.

Понятие потребности давно существует и имеет, как известно, значение не только для психологии. Мы относим это понятие к отношениям потому, что основными, так сказать, конституирующими компонентами этого понятия являются: а) субъект, испытывающий потребность, б) объект потребности, в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им.

Как известно, потребности одними авторами рассматривались как самостоятельная категория, другими относились к волевым проявлениям, третьими включались в систему характеристики личности. Все это имело частичное основание, но наиболее правильно рассматривать потребности в системе отношений к действительности.

На ранних (примитивных) стадиях развития отношения носят еще недифференцированный характер. В процессе развития на уровне еще не сознаваемых отношений высокоорганизованного животного (собака, обезьяна) вычленяется вторая сторона эмоционально-волевого отношения — *эмоциональное отношение*. У человека оно проявляется в привязанности, любви, симпатии и их противоположностях — неприязни, вражде, антипатии.

Эмоциональная сторона отношения, наиболее ярким примером которой является любовь и вражда, относилась в психологии к категории чувств. Однако надо учесть, что область чувств (или эмоций) охватывает три разнородных группы явлений — эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. Последние и представляют в значительной степени то, что называется обычно чувством, но это до сих пор еще не уяснено и генетически достаточно не освещается.

Наиболее отчетливое выражение эмоциональная реакция имеет в аффектах гнева, страха, тоски. Физиологической базой эмоций является деятельность подкорковой области, физиологической же основой чувств — корковые процессы. Понятно, что эта идея подлежит дальнейшей разработке. К примеру, так называемые высшие чувства: интеллектуальные, эстетические и моральные. Очевидно, назвать их просто эмоциями в смысле гнева или страха или просто чувствами подобно чувству удовлетворения или неудовлетворения было бы значительным упрощением этих сложных богатых и содержательных психических фактов.

Очевидно, вместе с тем, что дружба и любовь или неприязнь и ненависть не могут быть отнесены к вышеуказанным двум группам явлений. Хотя в житейской речи чувством называют и состояние удовольствия и неудовольствия и вместе с тем отношения любви и вражды, но это лишь житейски неразборчивое словоупотребление, путающее разные понятия. Вместе с тем это житейское выражение не случайно: оно объединяет разные факты по общему им обоим категориальному признаку эмоциональной компоненты. Старое психологическое деление (так называемая триада Тетенса) утверждало самостоятельность трех основных сторон, или элементов, душевной деятельности — ума, чувства и воли. Отрицание этой триады с позиции целостности, однако, не исключало фактического наличия трех аспектов — познавательного, волевого и эмоционального. Поэтому в каждом психологическом факте в той или иной степени включены эти три стороны, три аспекта, или три компонента, а в различных видах процессов психической деятельности, состояний и отношений они выступают различно. Выпадение каких-либо звеньев в этой структуре придает психической деятельности патологический характер — такова слепая ярость и слепая страсть, лишенные разума, такова же патологическая эмоциональная тупость или бездейственно-абулическое мышление. Ошибка гештальтистов заключается не в принципе структурного и целостного изучения, но в одностороннем отрицании роли анализа и в формализме.

Соответственно только что сказанному одной из важных проблем психологии вообще, и психологии отношений, в частности, является дальнейшая разработка системы понятий и вопросов структуры в области психических образований, в частности, в области отношений.

Ряд отношений выступает у человека как относительно самостоятельные образования. Сюда прежде всего следует отнести интересы, оценки и убеждения.

Рассматривая *интерес* как особый вид отношения, мы подвергли вопрос о нем специальной разработке в исследовании нашего сотрудника В. Г. Иванова (1956а, 1956б), изучавшего интересы учащихся с позиций отношений, осветившего генез интересов и давшего некоторую их систематизацию. В последнее время некоторые авторы преодолели односторонний функциональный характер понимания интереса и начали с успехом рассматривать его как отношение (Теплов Б. М., 1948; Иванов П. И., 1954; Архипов А. П., 1958). В ряде работ вопросы интереса стоят в тесной связи с проблемой мотивации поведения (Леонтьев А. Н., 1945, 1947; Божович Л. И., 1951 а, б).

В работе В. Г. Иванова проблема интереса освещается в связи с учебными предметами. Однако современные задачи политехнизации школы настойчиво выдвигают вопросы формирования интереса к различным видам промышленного труда. Как показывает работа А. Ф. Эсаулова (1956), для учащихся с выраженным профессиональным интересом характерно яркое эмоциональное отношение к профессии, а формирование этого интереса связано с активным и успешным включением в соответствующую внеклассную и внешкольную деятельность.

Усилие в отношении к учебным обязанностям представляет частную форму усилий человека, вытекающих из ответственного отношения к своим обязанностям, характеризующим морально-правовые отношения человека. Ответственное отношение к своим обязанностям, вырастая из требований родителей, учителей, становится долгом, совестью.

Воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. В этом двустороннем процессе воспитатель может обнаруживать требовательное, снисходительное, любовное, неприязненно-внимательное, пренебрежительное и справедливое или пристрастное и тому подобное отношение к ученику, а ученик — отвечать ему уважением, любовью, боязнью, враждебностью, недоверием, скрытностью, откровенностью, искренним или показным отношением. Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия. Те переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают, реорганизуют отношения. Критический перелом в отношениях представляет «взрыв», который столь ярко описал А. С. Макаренко и сделал его существенным звеном в перевоспитании личности.

В условиях свободного взаимодействия могут проявляться истинные отношения, но в условиях, тормозящих или подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и

маскируются. Сущность лицемерия заключается в том, что не истинные отношения вскрываются во взаимодействии, а, наоборот, внешняя форма взаимодействия не отвечает внутреннему содержанию отношений. В характере взаимодействия сказываются отношения — это понятно, но этот характер зависит не только от отношений, а и от внешних обстоятельств и положения взаимодействующих. Таким образом, хотя существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и их взаимоотношениями, но оба эти понятия неидентичны и не заменяют друг друга. Взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее — реализацией или следствием и выражением первого.

Моральное формирование личности основывается не только на требованиях, но и на знании образцов и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами, с оценкой. Этот внутренний процесс приводит к образованию *оценочных отношений*, формирующихся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека.

Соответственно формированию этических оценок и связанной с этим критикой себя и других возникает требовательность, или требовательное отношение, к окружающим и к самому себе.

Отсюда же вытекает и особый вид этического отношения к другому человеку — уважение в положительном случае и пренебрежение или презрение в противоположном случае. Значение этих явлений во всех сторонах жизни, в частности, в области школьных взаимоотношений между учащимися, отношений к учителю, его авторитету, достаточно ясно. Нельзя не упомянуть также о важном во взаимодействии людей отношении руководства и исполнения или подчинения. В последнем случае формальное положение людей и их реальное отношение друг к другу могут не совпадать. Нередки случаи «командного положения» среди формально равных. Система требований в сочетании со знанием действительности, особенно общественной, формирует убеждения человека, которые никак нельзя представить себе в плане функционально-аналитической психологии и которые не только являются представлением о том, какова фактически существующая действительность, но и выражают представление о том, какой она должна быть. В соответствии с убеждениями формируются эмоциональные реакции и активная (волевая) готовность бороться за осуществление сложившихся убеждений в жизни. Этим психологически мало разработанным вопросам посвящен ряд работ нашего сотрудника А. А. Бодалева (1955, 1956), показывающих процесс формирования отношений учащегося к школе; к коллективу учащихся, к предъявленным ему требованиям и своим обязанностям как школьника, к отдельным учебным предметам.

В этих условиях формируется у школьника система требований к взаимоотношениям людей, к отношению к труду, к себе, к своим обязанностям. Первостепенную роль в этом процессе играет школьный коллектив. Новые отношения, в частности, новые требования, возникают на основе предыдущих. Такие качества ученика, как инициатива, усидчивость, настойчивость (или, наоборот, пассивность, нетерпеливость, бездеятельность), имеют одним из своих источников ответственное и требовательное отношение к труду, формируются в процессе непрерывного упражнения в выполнении тех требований, которые предъявляются ученику (педагогами), и тех, которые он предъявляет себе сам. Они относятся столько же к его поведению и деятельности, сколько к его отношению: например, отношению к труду, уважению педагогов, вниманию к людям, внимательному отношению к своим обязанностям и т.п.

Психические процессы и отношения

Потенциальный план личности и отношений не исключает процессуального или функционального плана рассмотрения психики, а, наоборот, неразрывно с ним связан и ставит вопрос о связи отношений и психических функций, или психических процессов, о чем мы уже писали в свое время. В ряде работ советских психологов уже были показаны особенности процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, фантазии и воли в зависимости от отношения к объективному содержанию этих процессов. Общеизвестна зависимость памяти от интереса или эмоционального отношения (см.: А. А. Смирнов, 1948 и

др.). Исследования восприятия, проведенные у нас, показывают многообразие и прочность его при активно-положительном отношении, бедность и непрочность восприятия при безразличном отношении к его содержанию. Отрицательное отношение к содержанию восприятия характеризуется средними (между положительным и безразличным отношением по количеству и качеству) результатами воспроизведения.

Большая положительная или отрицательная активность, характеризующая отношения, тесно связана с эмоциональностью реакций, в изучении которых, как указывалось, недостаточно расчленен внутренне единый, но все же троякий план характеристики эмоциональности человека: а) эмоциональных реакций, б) эмоциональных состояний и в) эмоциональных отношений.

Существенным является вопрос о том, что представляют в психологическом плане процессы саморегуляции высшей нервной деятельности. Известно, что воля и внимание являются процессами, регулирующими и направляющими нашу деятельность. А. С. Егоров (1956), изучая вопрос о развитии волевых качеств, показал, что выявление и формирование их на уровне физической культуры тесно связаны с характером отношения к тому или иному разделу физкультуры. Существует прямая связь между уровнем успешности, избирательной волевой активностью и особенностями отношения ученика к физкультурной задаче. Разделяя учащихся на четыре группы по успешности, автор показывает, что эти группы, характеризуясь различной степенью активно-положительного отношения, отличаются по уровню понимания значения физкультуры, по степени включения спортивной деятельности в систему лично значимого и по уровню активности усилий на уроках физкультуры. Автор показывает, как при исходном отрицательном отношении умение и тактичность педагога позволяют постепенно реорганизовать отношение и, превращая его во все более положительное вплоть до увлечения, повышать активность и успешность учащегося. В связи с этим устанавливается прямая роль тактики воспитателя, тренера, коллектива. Обнаруживается также, что решительность и смелость как черты характера, ярко проявляющиеся на уроках физкультуры, представляют выражение и следствие отношения к этому предмету. Физкультурное соревнование, включая учащегося в особую систему практических отношений, выражает отношение к цели физкультурного упражнения или их системе и, мобилизуя усилия, является стимулом развития волевых качеств. Выступая отчетливо в области физической культуры, эти положения не менее значимы и для любого учебного предмета.

В раннем школьном возрасте формирование волевого усилия тесно связано с непосредственными эмоциональными отношениями. В работе А. Г. Ковалева (1957), посвященной проблеме воли и психологии отношений, показывается, как отношение определяет характер волевого усилия. Автор приводит интересный для педагогической практики пример попыток улучшить почерк школьника. Эти попытки оказываются бесплодными, если ограничиваются лишь повторными упражнениями, и, наоборот, они дают успешный результат, когда за хорошо написанный текст ученик получает поощрение, изменяющее его отношение к своему почерку и задаче исправления. Автор указывает, что центр тяжести проблемы воли заключается не просто в действии и не в борьбе мотивов, а в достижении цели, являющейся объектом активного отношения, выражающей потребность реального или интеллектуального обладания.

Проблема мотивации, как известно, привлекала и привлекает к себе внимание своей связью не только с проблемой воли, но и с изучением всей деятельности человека. Мотив как основание действия, решения или усилия является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимости и т.д.

Наиболее существенные различия структур волевого поведения заключаются в том, что усилие в примитивных условиях мобилизуется непосредственным импульсом эмоционального и конативного отношения. Рациональные мотивы необходимости или долга оказываются в этих условиях малодейственными. Только в структуре развитого волевого акта эти мотивы приобретают господствующую силу. Их роль возрастает по мере развития личности и характеризуется растущей интеллектуализацией поведения и образованием идейно-нравственных мотивов. Мы уже указывали на то, что в поведении юноши отчетливо выступает роль таких образований, как сознание долга, ответственности и убеждения (1957). Однако ни

функциональная, ни структурная психология, ни даже психология деятельности не уделили и не уделяют вопросам психологии долга, убеждения и ответственности того внимания, которого они заслуживают.

Предметом отношений могут являться самые различные виды деятельности человека. От отвращения до страстного увлечения деятельностью существует множество переходов, причем наряду с непосредственным отношением существует опосредствованное. Непосредственное отношение определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности; оно также определяется тем психофизиологическим состоянием, которое характеризуется как состояние активное или пассивное. Из всего этого складывается непосредственное активно-положительное отношение потребности. Опосредствованное отношение определяется местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Основными мотивами, характерными для этого отношения, являются мотивы долга или вообще нравственности — мотивы чести, отношения к лицу, ради которого осуществляется та или иная деятельность, мотивы общественной пользы, объективной необходимости или личной пользы. Сложное сочетание моментов, формирующих отношение, может быть определено как структура отношения.

В одной из работ мы уже указывали, что отношение к деятельности в разной степени динамично. Метафорический термин «насыщение», применяемый К. Левином, обозначает изменение отношения к объекту и процесс деятельности в течение и под влиянием процесса самой деятельности. Не касаясь недостатков всей концепции К. Левина, надо заметить, что, оперируя материалом, относящимся к деятельности, обусловленной только непосредственными побуждениями интереса, К. Левин совершенно прошел мимо обусловленности ее сознанием объективной необходимости. Создавший понятие о кривой работы Э. Крепелин совершенно не учитывал ни роли непосредственной заинтересованности, ни значения ответственного отношения к работе. Между тем даже в экспериментальных условиях, как показывают исследования наших сотрудников (Меерович Р. И., Плотникова Е. Е., Хвиливицкий Т. Я.), в зависимости от соотношения этих моментов работа протекает различно, и в ней можно обнаружить различные фазы. Особенно характерной является не отмеченная ни К. Левином, ни Э. Крепелином фаза колеблющихся показателей, когда потеря непосредственного интереса или запаса сил вступает в борьбу с сознанием необходимости выполнять работу. При этом не только колеблются объективные показатели работы, но обнаруживаются и резкие колебания в нейросоматических вегетативных функциях организма (особенно в дыхательных и кожноэлектрических). В экспериментальной, а также в учебной и производственной работе выступает совершенно ясно общая закономерность: функциональные возможности человека в любом направлении деятельности могут быть определены лишь при наличии его активно-положительного отношения к задаче.

Когда человек пресытился работой или переутомлен ею, то что является источником продолжения работы? Сознание необходимости, мобилизующее человека или побуждающее его к волевому усилию.

Проблемы типологии человека в связи с психологией его отношений

Темперамент, или, по И. П. Павлову, общий тип высшей нервной деятельности, отражается на всех сторонах личности, ее поведения и деятельности. Темперамент — это не только динамика реакций, но и динамика отношений. Равнодушие и страстность, устойчивость и неустойчивость проявляются и в реакциях, и в отношениях. Мысль о том, что отношения превращаются в черты характера (см.: В. Н. Мясищев, 1930; Б. Г. Ананьев, 1947), обозначает, что отношения, приобретая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности. В этом смысле они становятся и чертами характера, оставаясь отношениями.

Определенность и устойчивость характера связываются с определенностью и устойчивостью отношений, но в то время, как ряд черт характера непосредственно выражает отношения (например, принципиальность, эгоизм, добросовестность), ряд других свойств (например, прямота, решительность, цельность, волевые черты характера) не представляет собой отношений в собственном смысле слова. Тем не менее и эти свойства связаны с

отношениями человека и выражают способ их осуществления, поэтому мы считаем возможным рассматривать характер как единство системы и способа отношений. Нельзя также не упомянуть и о том, что указывалось нами раньше (1948а): свойства реакции человека, выражающие его темперамент и характер, обнаруживаются лишь при активном отношении к объекту, вызывающему реакцию. Можно даже сказать, что отсутствие реакции на что-либо свидетельствует не столько о темпераменте или характере, сколько об отношении человека. На важное или значимое человек реагирует, на неважное, безразличное не реагирует.

Правда, психологии и особенно психопатологии известны случаи, когда мелкие факты вызывают интенсивную реакцию, а важные обстоятельства как будто оставляют человека безразличным. Если исключить мелочность как свойство характера, то такой «парадоксальный» характер реакции часто объясняют болезненным (парабиотическим) состоянием нервной системы, что не лишено основания в ряде патологических случаев. Однако основным для этих фактов является то, что динамика поведения по малозначащим поводам представляет непосредственное проявление темперамента, тогда как поведение по серьезным поводам связано с характером человека, который при ответственном положении мобилизует все духовные силы человека, в том числе его самообладание.

Вопрос о классификации типов личностей или характеров в связи с отношениями был давно поставлен А. Ф. Лазурским (1921). С известным основанием этот вопрос связывали с понятием уровней личности. А. Адлер в своей «позиционной психологии», по существу, все свойства характера выводил из динамики отношений человека, определяемых по его теории соотношением чувства неполноценности и социального чувства. Однако, говоря о чувстве «неполноценности» и «чувстве общности», Адлер не только ошибочно называл чувствами отношение к себе и к людям; но еще более ошибался, считая и то, и другое врожденным.

Нельзя, наконец, не подчеркнуть, что многие психологические работы (в сущности, вся педагогическая психология) показывают, что особенности личности представляют продукт ее взаимоотношения с людьми в процессе развития, продукт влияния примера, привязанности, авторитета как отдельных лиц, так и коллективов (школьных или производственных).

Развитие отношений человека

Отношения отдельного человека как его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития.

В сущности вопрос о развитии человека неразрывно связан с формированием его отношений. Здесь мы сталкиваемся с труднейшими вопросами, которые поднимались и раньше, но освещались несколько иначе.

В ряде работ (В. М. Бехтерев, Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, Н. И. Касаткин и другие) освещены первые ступени этого развития с объективно-психологических позиций. Наряду с этим были предприняты попытки освещения этого вопроса с психосоциальной точки зрения (Бюлер, Гетцер и другие). Эти наблюдения и естественно-экспериментальные исследования показывают, что на безусловнорефлекторной основе рано начинает обнаруживаться избирательная реактивность явно условнорефлекторного характера. Вопрос о соотношении этой избирательности с собственно отношениями подлежит исследованию. Он тесно связан со старой проблемой психологии о моменте формирования самосознания. Первоначальный период возрастающей, проявляющейся в разных областях и интегрирующейся избирательности можно назвать предотношением, т.е. еще не сформировавшимся сознательным отношением при наличии явной избирательности. Ребенок в процессе развития только с какого-то момента становится сознательным, т.е. сознательно относящимся существом. Однако, овладев в известной мере речью, он находится в такой фазе, когда не только реагирует избирательно на те или иные обстоятельства жизни, но выражает речью свое отношение. В два года можно отметить, правда, еще не устойчивые, но определенные реакции, сопровождаемые словами: «хочу — не хочу», «интересно — неинтересно», «люблю — не люблю». Речь идет, однако, не о том, что ребенок отдает себе отчет в смысле этих слов, а о том, что смысл его реакции находится в соответствии со смыслом этих слов. Исследования на детях дошкольного возраста позволяют выявить

характерные особенности отношений ребенка 2-3 лет (см.: Р. Н. Вершинина и Е. Ф. Рыбалко, 1956). Здесь можно говорить о выраженных и определенных избирательных отношениях, среди которых отчетливее всего выступают отношения к родителям, к детям, к воспитателям, к играм. Некоторые свойства отношений в этом возрасте выступают уже как черты характера: самостоятельность, инициативность, добросовестность, общительность. В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются контрастно под влиянием переходящего эмоционального состояния. Отношения тесно слиты с поступком и реакцией. Они выражаются в поступке. Характер и уровень развития отношений определяется в этом возрасте прежде всего взрослыми (родителями, воспитателями).

Изменения в положении ребенка в школьном возрасте влекут за собой, помимо функционального развития, обогащения опыта и многообразия отношений, новый момент — внесемейные обязанности и обязательный учебный труд. На новую ступень поднимается управление своими действиями и структура отношений, определяемая требованиями объективной необходимости. Формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов характеризует развитие отношений в старшем школьном возрасте. Высший уровень развития идейного и принципиального поведения является следствием не только функционального развития, но и общественной структуры, условий общения и общественного воспитания.

Вопросы педагогики и психологии отношений

Есть две важнейшие проблемы, которых не может не касаться общая и особенно педагогическая психология. Общество не только требует по способностям, но и развивает и воспитывает способности, точно так же оно не только удовлетворяет потребности, но формирует и воспитывает их. Мы коснемся здесь сложного вопроса о способностях человека лишь в связи с вопросом об его отношениях. Большой историко-биографический и психолого-педагогический материал показывает, что в условиях нормального развития способности находятся в закономерном соотношении со склонностями, которые представляют движущую силу развития способностей. Вместе с тем склонность представляет собой не что иное, как избирательно-положительное отношение к деятельности, более или менее стройную потребность в определенном виде деятельности. Способности развиваются в деятельности, которая мобилизуется склонностью. Усилия в учебной или профессиональной деятельности как проявление воли и как условие ее развития, в свою очередь, определяются интересом, умственной активностью, сознанием необходимости и ответственным отношением к обязанностям. Об интересах как отношении уже говорилось. Ряд проблем, связанных с вопросами об отношении к учебной деятельности и мотивации, был освещен в работах Е. О. Зейлигер и Ш. И. Ганелина (1936), А. Н. Леонтьева (1946, 1947), Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной и других (см.: Божович, 1951б; Плотникова Е. Е., 1956; Л. С. Славина, 1951). Работы этих авторов показывают, что и успешность учения, и интерес к нему неразрывно связаны с осмысленностью учения, т.е. с тем, что объективный смысл учения приобретает для ученика и субъективный смысл.

Интерес к учению выражает непосредственную потребность познавательного овладения учебным предметом. Как фактор успешности он находится в известном соотношении с сознанием обязательности учения, с формированием ответственного отношения к учебной работе. Но если он имеет тенденцию к концентрации на некоторых определенных областях, то сознание необходимости и ответственности, наоборот, распространяется на все учебные предметы. Неразрывная связь воспитательной и образовательной работы в этом пункте совершенно ясна. Заслуживает внимания и то, что умственная активность и учебная активность, хотя и тесно связаны друг с другом, но могут не совпадать. Работа Л. М. Зюбина (1956) показала связь интеллектуальной активности и сознательного отношения к учению. Автор намечает группы учащихся по соотношению к учению. Автор намечает группы учащихся по соотношению этих моментов: 1) активных и сознательно относящихся к учебной деятельности учащихся, 2) сознательно относящихся к учебной деятельности, но интеллектуально-пассивных, 3) индифферентно относящихся к учению при высокой интеллектуальной активности и, наконец, 4) учащихся, интеллектуально-

пассивных и безразлично относящихся к учебной деятельности. Автор показывает различное соотношение в этих случаях умственного и нравственного воздействия и различное соотношение влияний семьи и школы. В большой статье Г. П. Иванова тщательно исследован и хорошо освещен процесс развития отношения к учению у школьника-подростка (1957).

Проблема школьной дисциплины всегда была связана с отношениями воспитанников к требованиям школы, к педагогам, хотя психологическая сторона этого вопроса не была достаточно освещена. В вопросах воспитания совершенно ясно противопоставление свободной и сознательной дисциплины, муштры и привычки. Можно только добавить, что одного сознания (в смысле только понимания требований) недостаточно, на что указывал неоднократно А. С. Макаренко. Необходимо действенное овладение осознанными задачами.

Иногда рассматривают отношения как стереотип. Однако, как известно, динамический стереотип, или, иначе, установка, полностью определяется прошлым опытом. Между тем, как это отчетливо показал А. С. Макаренко, важнейшим рычагом воспитательной работы являются перспективные линии. Сознательное отношение, вырастая из прошлого, ориентируется на перспективы будущего. Поэтому ни со стереотипом, ни с установкой его отождествлять нельзя.

Дисциплина учащихся является выражением их сознательного отношения к школе и ее требованиям. В основе формирования этого отношения лежит отношение к руководству в школе, которое представлено первоначально, т.е. в младших классах, в лице учителя и руководителя класса. Это, пожалуй, можно было бы признать совершенно ясным, бесспорным и общеизвестным. Пожалуй, педагоги в большинстве так и понимают это. Но так как ни в педагогике, ни в психологии понятие отношения не разработано, то нельзя не подчеркнуть этого вопроса. А соответственно этому нельзя не обратить внимание на то, во-первых, что дисциплинированное поведение основано на отношениях; во-вторых, на то, что отношения представляют иерархическую систему, объединяющую эмоциональные связи со школой (привязанность к ней), авторитет отдельных педагогов и педагогов в целом, осознание обязательности выполнения требований школы, тренировку в исполнении правил и требований и, наконец, отношений к учащимся и их поведению; в-третьих, что формы развития этих отношений зависят от возникающих с первых классов взаимоотношений между учеником и учителем-воспитателем, между требованиями учителя-воспитателя и поведением ученика.

Как показал А. С. Макаренко, на разных ступенях формирования школьного коллектива все большее значение в формировании поведения и личности отдельных учащихся приобретает коллектив. Ряд работ, посвященных воспитательной работе массовой школы, показывает и здесь высокую продуктивность применения воспитательных принципов А. С. Макаренко (Бодалев А. А., 1955; Федосова В. Н., 1956; Шнирман А. Л., 1956 и другие). Это показывает, что в своей педагогике А. С. Макаренко более всего опирался на психологию отношений. Из многочисленных его положений, на которые можно было бы сослаться, приведу лишь одно: «Так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект — личность и общество.

Выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно» (Макаренко А. С. Избр. педагог. соч. 6-е изд. Кн. 4, 1949).

О роли отношения человека в психологии и психотерапии

Этого вопроса нельзя не коснуться здесь потому, что многие медики обычно биологизируют представление о человеке. Идеи И. П. Павлова о физиологии высшей нервной деятельности в синтезе с советской материалистической психологией позволяют преодолеть этот биологизм и видеть в больном не только организм, но и личность. Только этот синтез позволяет преодолеть позиции распространенного за рубежом психосоматического направления и понять личность — как социальное и органическое единство; что имеет значение и для понимания отношений.

Некоторые психологи понимают отношения односторонне, как только социально-

этические, между тем эти последние представляют собой хотя важную, но, разумеется, все же не единственную (как видно из изложенного выше) часть отношений. Исследование соотношений психики и соматики показывает, что нарушение отношений человека может повлечь за собой серьезные нарушения всей жизнедеятельности организма. В одной из наших статей мы уже касались этого вопроса (1956в), указывая на значение нарушенных отношений и связанных с ними переживаний для возникновения и течения болезненных процессов (причем было показано значение их не только для неврозов, но и для всех заболеваний вообще). Конечно, при этом учитываются особенности типа высшей нервной деятельности человека, понимая его не только в физиологическом, но и в психологическом смысле, его темперамент и характер в связи с его отношениями к действительности (см. также: Р. А. Зачепиский и Е. К. Яковлева, 1956; Е. Е. Плотникова, 1956).

В неврозах нарушение отношений играет патогенную причинную роль. Это относится также ко всем психогенным заболеваниям, даже к таким, как паранойя. Не случайно И. П. Павлов рассматривал невроз навязчивости и паранойю вместе и подчеркивал роль, какую в патогенезе бреда играют искаженные нарушения отношений (Полн. собр. соч. 2-е изд. Т. 3. Кн. 2. 1957. С. 257.).

Однако в ряде мозговых заболеваний нарушенные отношения являются не причиной, а следствием болезни. Сюда относятся болезненные состояния, в которых с регрессом личности меняется характерный для человека индивидуальный способ отношений. Это особенно отчетливо выступает при так называемом лобном синдроме (как показывает ряд исследований этого вопроса, особенно работы А. Р. Лурия (1946) и его сотрудников).

При состояниях психического недоразвития отношения имеют тем менее дифференцированный характер, чем тяжелее степень недоразвития. Как показала Е. Е. Плотникова, попытки изучения работоспособности у олигофренов в степени дебильности обнаруживают кривую упражнения и утомления, хотя и сокращенную и маловыраженную. У имбецилов не обнаруживается никакой закономерности, так как у них нет определенного отношения к работе, нет напряжения и утомления.

Психогенные нервно-психические заболевания в первую очередь требуют психотерапии. Так называемая глубокая, или рациональная, психотерапия, как мы с нашими сотрудниками показывали неоднократно, основывается на перестройке отношений.

Обычно вопросы терапии внушением рассматривались не в этом плане. Однако поучительно, что внушаемость, как показывает исследование В. А. Часова (1957), представляет не столько интеллектуально-характерологическую, стойкую особенность человека, сколько результат динамического взаимоотношения людей. Учитывая связь внушаемости с гипнозом, можно думать, что возникновение гипнотического состояния во многом подготавливается отношением гипнотизируемого к гипнотизеру.

Таким образом, все разделы психотерапии, имеющие большое значение для всей медицины, связаны с отношениями человека. Они прежде всего опираются на взаимоотношения врача с больным и направлены на перестройку болезненно нарушенных отношений и способов реакции больного на эти нарушения.

Выяснение роли нарушенных отношений в патогенезе невроза и в терапии делает понятным, что нервнопсихическая профилактика и гигиена не только не могут пройти мимо учета особенностей личности и ее отношений, но и ставят задачи формирования определенных свойств человека и его отношений. Укажем, что индивидуализм и эгоцентризм, замкнутость и скрытность, тенденциозная, эмоциональная («кататимная») переработка впечатлений, недостаточно критическое отношение к себе и самолюбование являются не только источником психической травматизации, но и причиной болезненно-неадекватной патологически односторонней переработки жизненных трудностей.

Не забывая необходимости укрепления физического здоровья, мы должны подчеркнуть важность разработки психологических мероприятий против черт, аналогичных только что перечисленным. Здесь медицина тесно переплетается с педагогикой и психологией. К сожалению, подавляющее большинство психиатров у нас не имеют психологического образования, а потому или не знают современной психологии, или знают лишь ее по тем старым руководствам психиатрии, где излагалась еще функционально-аналитическая психология, а врачи всех остальных специальностей совсем не знают никакой психологии.

Отсюда вытекает важная для здравоохранения задача пропаганды среди врачей значения психологии и, в частности, психологии отношений человека. Требование учета психологии больного представляет одну из лучших традиций отечественной клинической школы, которая должна развиваться на новом уровне, на основе физиологии и патофизиологии высшей нервной деятельности человека и на основе материалистического учения о личности.

Современное состояние психологии отношений является лишь начальным этапом ее развития. Перед нами встает ряд проблем то более теоретического, то более практического характера. На первом плане вопросы изучения фактического материала об отношениях людей в разных условиях и процессах деятельности — прежде всего в труде на производстве, в быту — в семье, в школе.

Литература

- Ананьев Б. Г. Проблемы формирования характера. Л., 1947.
- Архипов А. П. Зависимость между знаниями учащихся и их учебными интересами: Автореф. канд. дисс. М., 1958.
- Бодалев А. А. О воспитании некоторых нравственных качеств у школьника // Уч. зап. ЛГУ. 1956. №214.
- Бодалев А. А. О формировании требовательности к себе у школьников // Уч. зап. ЛГУ. 1955. № 203.
- Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
- Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
- Вершинина Р. Н., Рыбалко Е. Ф. К вопросу об отношениях детей двух лет // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.
- Егоров А. С. К вопросу о воспитании волевых качеств на уроках физкультуры в старших классах // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.
- Зачепиский Р. А., Яковлева Е. К. Роль особенностей личности в патологии и терапии неврозов: доклады на совещании по вопросам психологии личности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Зейлигер Е. О., Ганелин Ш. И. Отношение учащегося к учебной работе // Педагогическое образование. 1936. № 2.
- Зюбин Л. М. О связи интеллектуальной активности и сознательного отношения школьника к учению // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.
- Иванов В. Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.
- Иванов В. Г. Развитие и воспитание интересов учащихся старших классов средней школы: Автореф. канд. дисс. Л., 1955.
- Иванов Г. П. О развитии отношения к учению у школьников-подростков // Уч. зап. Благовещенского гос. пед. ин-та, 1957.
- Иванов П. И. Психология, 1954.
- Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. Т. 1. Характер.
- Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1921.
- Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.
- Леонтьев А. Н. Очерк развития психики. М.: ВНИИС, 1946.
- Лурия А. Р. Травматическая афазия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946.
- Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. 6-е изд. Кн. 4. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
- Мясищев В. Н. Типология рабочей молодежи // Рабочая молодежь как она есть. Л.: Изд-во «Прибой», 1930.
- Мясищев В. Н. Личность и труд аномального ребенка // Труды института по изучению мозга. 1936. Вып. VI.

Мясищев В. Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий // Проблемы психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1948.

Мясищев В. Н. Психические функции и отношения // Уч. зап. ЛГУ. Л., 1949. № 119.

Мясищев В. Н. Проблемы психологии человека в свете учения И.П. Павлова об отношении организма к среде // Уч. зап. ЛГУ. 1953. № 147.

Мясищев В. Н. О значении психологии для медицины // Вопросы психологии. 1956. № 3.

Павлов И. П. Проба физиологического понимания навязчивого невроза и паранойи // Полн. собр. соч. 2-е изд. Т. 3. Кн. 2. 1957. С. 257.

Плотникова Е. Е. О роли особенностей личности и ее отношений в развитии неврастении // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.

Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте // Ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.

Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению в школе // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.

Смирнов А. А. Психология запоминания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Теплов Б. М. Общая характеристика интереса: Психология: Руководство для пединститутов/ Под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова. М., 1948.

Часов В. А. Внушение как метод лечения неврозов // Проблемы клинической психоневрологии. Л., 1957.

Шнирман А.Л. Коллектив как жизненное условие формирования личности школьника: Доклады на совещании по вопросам психологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Эсаулов А. Ф. О формировании профессиональных интересов старших школьников // Уч. зап. ЛГУ. 1956. № 214.

Понятие личности в аспектах нормы и патологии

Понятие личности относится к области многих наук: философских, общественно-исторических, юридических, педагогических, психологических и медицинских.

В области философии без него нельзя обойтись при рассмотрении основных *онтологических* проблем. Ведь проблема сущности действительности не ограничивается вопросом об основе существующего (материи), а требует также решения вопроса о связи материи с сознанием, а последнее — не только функция мозга, но и основное свойство личности. Познать действительность — значит, познать не только основные элементы мироздания, но и сложнейшие продукты развития материи, в том числе и человеческую личность.

Сведение действительности к сумме ее элементов представляет собой механистическую ошибку, которая чревата особенно пагубными последствиями при изучении личности. Личность не разлагается на части, она — органическое целое, в котором можно выделить те или иные стороны лишь для удобства анализа на определенной его стадии. Личность имеет различные свойства, но не сводится к отдельным свойствам или к их совокупности.

Проблема личности важна и в *гносеологическом* плане. Представление о познаваемости психического и того, что является высшим в нем — сознания как основного свойства личности, чаще всего служит убежищем для агностицизма. Объявление непознаваемости самого субъекта (преподносимое обычно под видом мнимого объективизма) ведет не только к исключению субъекта из круга познания, но и к искажению всего процесса познания, лишает научной основы проблему его адекватности (отражения субъекта субъектом).

Философское рассмотрение проблемы личности необходимо еще и потому, что здесь открывается наиболее плодотворная возможность для изучения ряда малоразработанных философских проблем, касающихся таких категорий, как конкретное и сложное, вторичное и субъективное. Метафизическая философия рассматривает идеальное и материальное как взаимоисключающие противоположности, причем лишь одной из них приписывается бытие. Диалектический же материализм признает реальность обеих, но считает материальное

первичным, а идеальное вторичным, производным. Тем самым в план философского рассмотрения включаются объекты и процессы, в которых материальное и идеальное существуют в реальном и сложном единстве. Главной проблемой при этом является единство материального и идеального в человеке как объекте-организме и как субъекте-личности.

В *общественно-исторических* науках понятие личности рассматривается в аспекте двух проблем: человек как общественный деятель и роль личности в общественно-историческом процессе. Однако для рассмотрения в этих науках личности в ее отношении к обществу требуется, чтобы проблемы самой личности были разработаны какой-то другой наукой.

Аналогичная ситуация и в *педагогике*. Она пользуется понятием личности для обоснования программ и методов формирования у воспитываемого человека социально ценных свойств. Имея предметом воспитания личность человека, педагогика сама опирается на понятие о личности, разрабатываемое другой наукой.

Науку, в которой личность является *центральной* понятием, представляет *психология*.

Решение вопросов психологии затруднено сложностью ее проблем, ее объекта — человека, объединяющего в себе организм как биологическое целое и личность как члена общества и общественного деятеля.

Из чрезвычайно многочисленных попыток эмпирического освещения проблемы личности, предпринимавшихся за рубежом, следует указать на работу Г. Олпорта (Allport H., 1937). Автор, приводя 49 эмпирических определений личности, дает пятидесятое: «Личность — это организованная система, функционирующая как целое, или единство навыков, предрасположений и чувств, которые характеризуют какого-либо члена группы как отличающегося от других членов группы» (с. 47). Совершенно очевидно, что автор, много занимавшийся проблемой личности и осветивший немало относящихся к ней вопросов, дает все-таки формальное, эклектическое определение, в котором общественно-историческое понимание личности полностью отсутствует. В нем не видно поэтому разницы между животным и человеком.

В зарубежной психологии преобладают направления, отражающие механистические, идеалистические и эклектические позиции. К ним относятся бихевиоризм, персонализм, психоанализ и двухфакторная теория личности.

Бихевиоризм подходит к поведению человека механистически и рассматривает сознание, личность, переживания человека только как «эпифеномены». Так, под видом естественнонаучного подхода сложные и высшие особенности человека и деятельности его мозга упрощаются, а их физиологический механизм искажается. В схеме бихевиоризма «стимул-реакция» выпадает или по крайней мере недооценивается самое существенное, а именно, внутренняя переработка внешнего воздействия. Основанные на этом принципе (стимул-реакция) психология и педагогика (научение — Learning) имеют разные оттенки. Но всех их роднит одно: основным понятием для процесса развития личности объявляется навык (Э. Л. Торндайк, Д. В. Уотсон, Е. С. Толмен, К. С. Халл и др.).

Главная ошибка бихевиоризма заключается в игнорировании того, что стимул в процессе развития превращается из причины в повод, а внешняя реакция из следствия и показателя превращается в многообразие различных ответов, правильно оценить которые можно лишь через раскрытие их внутренней обусловленности. Конечно, принцип стимул-реакция, а также принцип навыка являются материалистическими. Но их механистическое истолкование, при котором не учитывается различная сложность стимула и изменения соотношения стимул — организм — личность — реакция в процессе развития, ведут к упрощенному, а следовательно, неправильному представлению о психической деятельности.

Если бихевиоризм снимает личность со счета, выражает имперсоналистические (обезличивающие) тенденции в подходе к человеку, то его противоположностью является *персонализм*, связанный в психологии с именем В. Штерна (W. Stern, 1922). Персонализм — откровенно идеалистическая теория, выдвигающая в качестве основных два понятия: лица (персоны) и вещи, из которых вещь является предметом причинно-механистического объяснения, а лицо — телеологического. Согласно взглядам персоналистов, личность, т.е. человек как лицо, не материальна и не идеальна, а психофизически нейтральна; мир же представляет собой иерархию лиц. Высшей личностью, или «вселичностью», является

божество. Спекулятивно используя для своего укрепления новейшие достижения естествознания, персонализм остался религиозно-идеалистическим учением, современным перепевом монадологии Лейбница.

Бессильный понять общественно-исторический процесс развития, персонализм не может правильно объяснить различия личности и вещи, объяснить личность как единство объекта и субъекта, т.е. как организм, ставший сознательным деятелем. Преподносимое как «чисто» психологическое понятие психофизической нейтральности не соответствует действительности. В нем, как и в понятиях темперамента, способности, разработанных персоналистами, особенно ясно выявляется необходимость в физиологической трактовке этих феноменов.

Имперсонализм и персонализм теоретически отражают две стороны характерной для буржуазной идеологии тенденции: обезличить (отрицание личности), низвести человека до уровня робота, когда речь идет о массе, а по отношению к стоящим над нею обосновать в разнообразных оттенках теорию культа личности, используя для этого идеи Штирнера об единственном, Ницше — о сверхчеловеке, Шпенглера — о цезаризме, Дьюи — об избранных, Богардуса — о лидерстве и Гука — о героях. В тех же целях перпеваются старые мотивы Зомбарта, Сигеле и Михайловского о «вождях», «героях» и «дикой толпе», прикрываемые иногда псевдодемократической фразеологией. Извращая взаимоотношения личности и общества (коллектива), названные концепции в основном повторяют старую психологическую теорию общественной статики и динамики Г. Тарда, согласно которой прогресс складывается из изобретений гениальных людей и подражаний бездумной массы (ср. рассуждения Богардуса о «духе энтузиастов изобретателей» в его книге «Социальная психология» и о лидерстве, якобы обусловленном потребностью группы, ищущей руководства, в книге «Лидер и лидерство»). Из такого извращения и вырастают сверхиндивидуализм одного направления — персонализма и антииндивидуализм другого — имперсонализма.

Уже Аристотель говорил о человеке как общественном животном. В эмпирической науке с конца XIX века установилось понимание личности как *биосоциального* единства. Такое понимание до сих пор имеет своих сторонников за рубежом. В России его развивали в начале XX-века неопозитивист Е. Б. Де-Роберти (1910) и В. М. Бехтерев (1926). Биосоциальная трактовка личности, правильно учитывая наличие в человеке обоих начал, приобрела различные оттенки в зависимости от того, как рассматривалось их взаимоотношение. В. М. Бехтерев, в отличие от приверженцев одностороннего биологизма, подчеркивал роль социального фактора.

Весьма плодотворный современный американский психолог Г. Мерфи в своих многочисленных работах, посвященных проблеме личности (Murphy, 1937, 1947), объявляет о своем биосоциальном подходе к проблеме. С фактической стороны он охватывает личность разносторонне и, как выражаются в похвальном смысле многие зарубежные рецензенты, «эклектически». Мерфи явно акцентирует биологическую сторону вопроса, определяя человека как биологический организм, взаимодействующий с материальным и социальным окружением. Человек, по Мерфи, — это организованное поле внутри более широкого поля постоянного взаимодействия приходящих, исходящих и входящих энергий.

Мерфи считает основными компонентами личности: 1) физиологические предрасположения, возникающие из наследственных и эмбриональных предрасположений; 2) канализацию как процесс, благодаря которому мотив или концентрация энергии находит путь к разряду в поведении; 3) условнорефлекторные ответы, которые представляют собой связи между внутренними условиями тканей и специфическими формами поведения; 4) познавательные или перспективные навыки как продукты второго и третьего компонентов. В конечном счете элементами личностной структуры оказываются потребности (needs) или напряжения (tensions). В процессах детерминации органические черты превращаются в символические (мысленные) черты. Напряжения — суть концентрации энергии в ткани или ряде тканей. Из элементов складываются сложные структурные элементы личности, например, «роль» как фиксированная культурой форма поведения, «сам» (self) как восприятие себя и понятие о себе в целом, «я» как система привычных активностей, обеспечивающих поведение. Такие же понятия, как привычка, оценка, склонность, восприятие, концепция, образ, характер, — объявляются структурными компонентами личности. Таким образом, все

сложное сводится к элементарно биологическому. Не отрицая роли приобретенных мотивов, Мерфи все приобретенное рассматривает как результат органических побуждений. В чем же проявляется социальная сторона личности? В том, что процесс ее развития объявляется Мерфи процессом социализации, в котором общество воздействует на индивиды четырьмя путями: 1) системой сигналов «обуславливает» поведение; 2) содействует формированию личности предписаниями и запретами; 3) изменяет импульсы индивида качественно путем награды и наказания; 4) организует процессы восприятия и познания в соответствии с нормами данного общества. «Социализированное существо» представляется играющим ряд ролей, определяющих поведение в разных условиях и ситуациях. Мерфи подходит к личности с позиций «ситуационизма», т.е. признания того, что люди ведут себя согласно требованиям ситуации; с изменением ситуации меняется «роль» и меняется личность (Murphy, 1947, с. 867).

Определяя личность как биосоциальное явление, Мерфи детально характеризует ее биологическую сторону, рассматриваемую к тому же как существующую рядом с социальной стороной, при анализе которой не вскрывается ее внутреннее содержание, не выявляются полярные типы личности, обуславливаемые социальным развитием.

В рамки биосоциальной трактовки личности укладываются и взгляды Э. Кречмера (1924), подчеркивающего значение конституционно-биологической стороны, выводящего характер в значительной мере из конституции. С гипертрофией конституционального момента связаны такие реакционнейшие концепции расизма, как, например, «конституциональная типология» Э. Иенча.

Наиболее гипертрофированную форму раздувания роли врожденных инстинктивных влечений представляет *психоанализ* З. Фрейда (1924). Человеком, по Фрейду, управляют влечение к жизни (половое) и влечение к смерти и разрушению, а обстоятельства и условия жизни — всего лишь внешние моменты, которые учитываются организмом, влекомым к наслаждению или покою. Структура личности, по Фрейду, состоит из трех систем: «оно», «я» и «сверх-я».

«Оно» — это врожденная инстинктивная основа личности, фонд психической энергии, источник силы для двух других систем, «истинная психическая реальность», поскольку отражает внутренний мир субъективного опыта. «Оно» не допускает прироста энергии, переживаемого как напряжение, и в случае его образования разряжает энергию, доставляя этим наслаждение согласно принципу удовольствия. «Я» — система внешнего объективного опыта, необходимая для существования, орудие мышления и познания мира, действующее по принципу реальности. «Я» осуществляет контроль действия, но, будучи производным от «оно», лишь от него заимствует свою силу. «Сверх-я» является представителем оценок и идеалов общества, прививаемых ребенку родителями. Это — моральное оружие, действующее не в соответствии с влечением к наслаждению, а согласно требованиям совершенства. «Сверх-я» тормозит импульсы «оно», противоречащие общественным требованиям, особенно сексуальные и агрессивные, побуждает «я» к замене реальных целей моральными, побуждает к самоусовершенствованию. В общем, «оно» представляет в личности биологическое, а «сверх-я» — социальное.

Как неоднократно отмечалось в литературе, Фрейд биологизирует личность, правда, не в том смысле, что вовсе отрицает социальное в ней («сверх-я» — это социальный продукт). Однако у Фрейда социальное не только лишено конкретно-исторического содержания, но его роль в человеке чрезвычайно принижена. Ведь «я» и «сверх-я» — всего лишь производные от «оно», их энергия — это энергия «оно», в котором нет уж ничего социального. Из-за столь грубого искажения роли объективной общественной действительности концепция Фрейда исключает не только конкретно-историческое содержание, но и, по существу, какое бы то ни было развитие личности, подменяя его лишь этапами формирования и переключения либидо. Биологическая основа — «оно» — остается постоянной и определяющей сущность человеческой личности.

Многие изъяны теории Фрейда были давно вскрыты авторами, стоявшими вне психоаналитической школы, хотя их критика имела, скорее, умозрительный характер, не подкреплялась эмпирическим материалом. Более чувствительными для этой теории оказались внутренние «взрывы», учиненные сперва отпавшими от Фрейда учениками — К.

Юнгом, А. Адлером, О. Ранком, а затем так называемыми неофрейдистами (Г. С. Салливен, Э. Фромм, К. Хорни). Однако последние не превратились в антифрейдистов. Они, хотя и противопоставили инстинктивной обусловленности человека культурные условия его развития, все же придерживались метода индивидуально-психологического рассмотрения личности, продолжая пользоваться основными понятиями психоанализа.

В последнее время приобрел многочисленных приверженцев среди крупных психиатров Запада (Л. Бинсвангер, Франкль) *экзистенциализм*. Эта теория ввела в план философского — рассмотрения понятие существования, поставив тем самым проблему его взаимосвязи с сущностью. Для экзистенциализма всякое существование, в том числе и существование личности, есть раскрытие сущности. Выходит, что сущность предшествует существованию и лишь проявляется в нем. На самом же деле — существование — это история бытия, в котором каждый неопределенный «кусочек материи» становится определенным объектом, а человек — объектом и одновременно субъектом, т.е. личностью. В истории существования формируется объект-субъект с его сущностью. Не личность предшествует своему существованию, как это следует из мистико-идеалистической трактовки личности экзистенциалистами, а история существования, бытие создает личность.

Личность представляет собой единое целое. Известно, однако, что *принцип целостности* провозглашается также холизмом и гештальтизмом (Smuths, Goldstein, Maslow и др.). Очевидно, идеалистическую метафизику отличает от материалистической диалектики не само по себе признание целостности личности, а то, как понимается природа этого целого, как разрешается проблема связи целого и частей, как трактуются законы развития целого. Диалектический материализм устанавливает общественно-историческую природу человека, объективно материальную обусловленность его личности. В процессе развития в личности как целом выделяются свойства как части, определяемые целым и представляющие различные стороны его многообразия.

Вопрос о *структуре* человеческой личности, от решения которого зависит выяснение основы личности, условий и хода ее развития, привлекал внимание многих психологов и психиатров, тяготевших к различным философским направлениям.

Большое распространение получило, например, связанное в известной мере с психоанализом представление о послойной структуре личности (Hoffman, Braun и др.), согласно которому самым внешним слоем являются идеалы, а самым внутренним — «глубинные» инстинктивные влечения. В Германии, в психолого-характерологической и психиатрической литературе, имела широкое хождение предложенная Л. Клягесом (Klages, 1926) схема, включавшая такие компоненты личности и характера: а) материя, б) структура, в) движущие силы. Известный американский психолог Р. Кеттел (Cattell, 1950) в своей большой работе «Личность» указывает на следующие три аспекта личности: а) интересы, б) способности, в) темперамент. Эти аспекты представлены, однако, не как структуры, а как части или разделы, которые анализ открывает в личности.

В современной советской литературе проблема личности с точки зрения ее состава освещается внешне очень близко к Кеттелу. Так, С. Л. Рубинштейн (1946) рассматривает личность в трех планах: 1) направленность (установки, интересы, потребности); 2) способности; 3) темперамент и характер.

Примерно тот же перечень обычно дается и в учебниках психологии. Не имея возможности детально рассмотреть данный вопрос, кратко остановимся на значении, которое имеет для понимания личности как единства выяснение внутренней связи перечисленных понятий. С.Л. Рубинштейн правильно указывает, что они служат лишь планами анализа и притом не рядоположенными, а связанными в одном узле.

Среди советских психологов все более нарастает интерес к проблеме структуры личности (Н. Ф. Добрынин, А. Г. Ковалев, В. Н. Колбановский, К. Н. Корнилов, Г. С. Костюк, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др. — см., например: Доклады, 1956), хотя в ее разработке сделано еще сравнительно немного.

Отметим здесь два момента. Во-первых, в психической деятельности можно и должно различать психические процессы (например, мышление, представление, восприятие, внимание и т.п.) и потенциальные психические образования (например, характер, интеллект, способность, личность). Во-вторых, и в личности, и в психике нужно различать процессы и

образования различной степени сложности. Так, в процессах психической деятельности более элементарным являются восприятия, более сложным — процесс мышления и, наконец, самым сложным, интегральным, или синтетическим, понятием является сознание, психическая деятельность в целом.

Личность — высшее интегральное понятие. *Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности.* В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но как бы в данном смысле эти отношения частичны ни были, каждое из них всегда остается личностным.

Самое главное и определяющее личность — ее *отношения к людям*, являющиеся одновременно *взаимоотношениями*. В этом пункте субъективное отношение, отчетливо проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим. Отношения человека избирательны прежде всего в эмоционально-оценочном (положительном или отрицательном) смысле. *Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности.*

Избирательные отношения человека многосторонни и сложны, но не разрозненны и не рядоположены, а составляют единую сформированную его опытом индивидуальную иерархическую историческую систему, внутренне связанную, хотя, может быть, и противоречивую. Так, потребность и идеал могут вступать в конфликт друг с другом, вместе с тем в идеале или в требованиях долга так же, как и в потребностях, заключено внутреннее побуждение к действию. Идеал первоначально как внешнее требование или правило в процессе развития становится внутренним требованием.

Сознание, чувство и воля представляют то процессуальное триединство, которое выражается потенциально в отношении к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в той или иной эмоциональной (положительной или отрицательной) оценке, в той или иной степени действенной активности — влечения, желания, стремления или потребности. *Отношение — сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности.*

Психологи неоднократно отмечали, что у личности могут преобладать органические, личные или сверхличные (общественные) цели, мотивы или потребности. Характеризуя личность, обычно говорят об ее направленности. Этот термин, однако, не вполне удовлетворителен. В сущности речь идет о доминирующих отношениях, т.е. о большей или меньшей активности, реактивности, эффективности в отношении к тем или иным объектам. Так, доминировать могут «животные», конкретно личные или идейные интересы. Отношения человека представляют систему, образующуюся в результате его развития, воспитания и самовоспитания. Подобно тому, как объекты окружающей действительности имеют разную важность для человека, в системе его отношений имеется иерархия господствующих и подчиненных отношений. Эта система постоянно меняется, развивается, но всегда определяющую роль играют отношения между людьми, в целом обусловленные структурой общества, т.е. лежащими в его основе общественно-производственными отношениями. Общественно-историческая обусловленность личности обнаруживается прежде всего в том, что в характеристике одних личностей самым важным являются общественные, а у других — личные интересы.

Первый план характеристики личности образуют *доминирующие отношения* последней. С вопросом о доминирующих отношениях связаны вопросы о том, для чего живет данный человек, что для него является смыслом жизни: руководят ли им социальный идеал блага или цели личного преуспевания, или человек вообще не ставит перед собой отдаленных задач и целей, еле справляясь с захлестывающими его повседневными заботами.

Хотя важнейшей, и не только философски, но этически, психологически, педагогически и житейски, проблеме счастья до сих пор уделяется мало внимания в научных исследованиях, она теснейшим образом связана с проблемой личности, ее целей, отношений и воспитания.

Нельзя недооценивать и медицинскую сторону вопроса, так как болезнь или инвалидность вызывают реакцию личности (слабодушие, отчаяние, болезненное депрессивное состояние), крайним следствием которого может быть самоубийство. Другие болезненные формы выражают неудовлетворенность или конфликт с исходом в преступление или в реактивное невротическое или психотическое состояние.

Вторая группа свойств охватывает *психический уровень* человека. Это не только уровень его желаний, но и уровень его достижений. Определить данный уровень — значит, ответить на вопросы: чего достиг человек, каковы его возможности, какой след он оставил в жизни общества, иначе говоря, каково историческое значение личности. Здесь опять-таки тесно соприкасаются психологический и социологический аспекты рассмотрения личности. Богатство личности определяется богатством ее опыта и, выражая уровень ее развития, неразрывно связано с ее сознательностью и ее самосознанием, под которым подразумевается способность личности правильно отражать действительность в ее настоящем и прошлом, а также предвидеть будущее, правильно оценивать себя самого и свое место в действительности.

Уровень развития личности одновременно является уровнем развития ее функциональных возможностей, ее, говоря языком психологических понятий, интеллектуальных, волевых, эмоциональных свойств. Сюда же относятся и такие еще мало изученные свойства, как сложность, тонкость, дифференцированность личности.

Аспекты общественного и культурного развития личности полностью не совпадают. Общественное развитие человека выражается той ролью, которую играют в его поведении общественные интересы по сравнению с личными. Культурный же уровень личности выражается соотношением идейных элементов индивидуального опыта и органических («витальных») импульсов поведения. Конечно, наиболее высокий уровень развития характеризуется сочетанием коллективизма с высокой культурой. Однако культурно развитый человек может быть индивидуалистом, а культурно не развитый — коллективистом. Культурное развитие первого, какого бы высокого уровня оно ни достигло, неполноценно, ущербно, ибо недоразвиты общественные связи и мотивы поведения. Коллективизм второго оказывается стихийным, примитивным, ибо не сочетается с высоким культурным развитием, необходимым для обеспечения общественной сознательности человека. Ступени общественного и культурного развития отличаются различной ролью, которую на каждой из них играют для личности общественные и личные отношения.

Избирательная направленность отношений определяет и внешние и внутренние реакции личности. В социальном плане — это полюса внешней социальности и внутренней отзывчивости личности к другим людям и требованиям коллектива. Уровень развития и избирательность отношений характеризуют *содержание личности*.

Третьим существенным компонентом является *динамика реакций* личности. Она соответствует тому, что в психологии называется темпераментом и с физиологической стороны освещено И.П. Павловым как тип высшей нервной деятельности.

Следует только подчеркнуть, что: 1) темперамент проявляется во всех сторонах личности, в том числе в ее интеллектуальной и идейной жизни; 2) темперамент обнаруживается лишь в области активных отношений личности; 3) темперамент также может меняться под влиянием жизненных условий.

Понятие темперамента в нашей психологической литературе толкуется в соответствии с учением И. П. Павлова об общих типах высшей нервной деятельности. Отправляясь от типологии И. П. Павлова, не надо, однако, утрачивать собственно психологического аспекта и забывать психологические факты. Первостепенное значение имеет, например, такой психологический факт, как эмоциональность человека в ее разных проявлениях. Физиологически эти проявления объясняются динамикой корковых процессов (соотношением иррадиации и концентрации) и соотношением коры мозга и подкорковых областей (центральной ретикулярной формации), определяющих соматическую и эндокринную динамику организма.

Четвертый компонент характеристики личности - это *взаимосвязь основных компонентов*, или *общая структура личности*. Сюда относятся пропорциональность, гармоничность, цельность личности, ее широта и глубина, ее функциональный профиль, т.е.

соотношение различных свойств психики или то, что по преимуществу называют характером личности.

Эта сторона важна для понимания таких волевых и моральных свойств, как устойчивость, настойчивость, выдержка, самообладание, отзывчивость, внимание к человеку, принципиальность, честность и противоположные им отрицательные качества. В названных свойствах, как в едином узле, связываются доминирующие отношения человека с уровнем его развития в целом, в отдельных сторонах и в динамике темперамента.

Это может быть показано на примере полярных свойств — коллективизма и индивидуализма. Во-первых, они выражают противоположные направления движущих сил человеческого поведения. Во-вторых, в общественно-историческом плане они выступают как разные уровни процесса развития от стихийного индивидуализма и коллективизма к сознательному. Наконец, они суть особенности характера личности, проявляющиеся на каждом шагу ее жизни.

Единство в структуре личности, соотношение в ней идеального и материального, социального и индивидуального следует рассматривать в связи с ее историческим развитием. Человек формируется в социальной среде, и в ходе этого процесса у него вырабатываются такие способы действия, которые благоприятствуют возникновению и развитию сознательных психических свойств, преобразованию биологического социальным (когда социальное из внешних условий, воздействий, требований, образцов, знаний и впечатлений переходит во внутренние потребности, привычки, требования личности к себе и к окружающим). Индивидуальное постепенно, критически, не без борьбы, реорганизуется социальным и становится социальным, не утрачивая индивидуальности, но приобретая новый «социализированный» характер.

Несмотря на многообразие и изменение свойств личности, она в нормальных условиях остается единой. Это единство основывается на синтезе реакций и тенденций индивида, регулируемом его центральной нервной системой, на единстве его жизненного опыта. Личность многообразна в своем единстве, и различные люди, имея общие свойства, обладают как типичными, так и индивидуальными особенностями. Поэтому наряду с общими закономерностями развития личности важную теоретическую и практическую задачу представляет исследование психических особенностей человека.

С позиций монистически материалистического и исторического понимания личности человек есть сложное развивающееся единство физиологического и психического, биогенного и преобразующего его социогенного.

Из многочисленных, в том числе не до конца еще разрешенных, вопросов развития личности мы остановимся на одной, важной и с философской и с конкретно-научной точки зрения проблеме, а именно проблеме *движущей силы развития человека*. В процессе развития слепые силы влечения организма превращаются в осознанные потребности, инстинктивное приспособление к природе и социальной среде становится все более сознательным и планомерным, включающим не только приспособление к действительности, но и преобразование ее.

Известно, что развитие есть постоянная борьба противоположностей, находящихся в каждый данный момент в определенном временном единстве. Одной из сторон развития личности является нарастание и обогащение системы ее возможностей и потребностей (требований к жизни). Вместе с тем предъявляет ряд требований к человеку и предоставляет ему определенные возможности окружающая действительность. Борьба и единство противоположностей здесь заключается в том, что жизнь создает меняющиеся условия (общественные требования и возможности), которые сталкиваются с имеющимися у человека потребностями и его внутренними возможностями и побуждают его к освоению нового и переделке самого себя, в результате чего у него возникают новые потребности и новые внутренние возможности. Личность, изменяясь, развивается, меняется и характер ее отношения к действительности.

Но последняя также изменяется. Весь этот спиралевидный процесс развития с наполняющими его борьбой процессами овладения и преодоления составляет основное содержание развития личности, в ходе которого она выступает не пассивным объектом, а все более активным и сознательным субъектом. В зависимости от условий развития

формирование личности приводит к разным результатам.

При изложении павловского учения о типах в нашей литературе преимущественное внимание уделялось их генотипической почве. При этом забывалось, что сам Павлов говорил о сплаве врожденного (генотипического) и приобретенного (паратипического). Надо добавить, что у человека роль приобретенного опыта особенно велика, она становится решающей. Вот почему условия различных общественных структур определяют и различают личности.

Поскольку человек отражает и выражает общественные отношения, он не самостоятелен в своем поведении и деятельности. Вместе с тем не прямой, а весьма сложный характер отражения в человеке объективных отношений, существующих в обществе, обуславливает известную самостоятельность личности. Будучи объектом, человек в то же время является субъектом познания и практики. Степень самостоятельности, конечно, не одинакова у разных людей. Она зависит, прежде всего, от истории их развития, от политико-экономических и общественно-педагогических условий, а также от уровня, которого достиг человек в процессе развития. Самостоятельность — одна из важнейших предпосылок истинной свободы.

Общественные условия формируют личность как систему отношений. Они определяют как содержание личности, так и ее структуру и форму.

Содержание личности включает и предметное содержание опыта человека, и отношение его как субъекта к предметному содержанию, и связанную с этим систему ценностей, идеалов, убеждений, представляющих не только знание, но и побуждение к определенному действию.

Форму личности характеризуют особенности способа осуществления ею своего содержания, своих отношений. Решительность или нерешительность, смелость или трусость, постоянство или неустойчивость, твердость или податливость, цельность или непоследовательность, гармоничность или внутренняя противоречивость и т.п. — все это внешние проявления, форма, соотношение различных компонентов содержания личности.

Таким образом, связь содержания и формы означает здесь переход к действию, реализуется в поведении. Когда идеи и принципы адекватно воплощаются в способе действия, в поступках — это и есть «оформление» содержания личности, причем такое, что слитность формы и содержания воспринимается как черта личности — цельность, последовательность, принципиальность. Воплощение идеи в образе действия есть в то же время соединение социального с индивидуальным: личность в поступке (индивидуальное) реализует идею, обусловленную общественными отношениями (социальное).

Изучение личности, неразрывно связанное с изучением общественных отношений, позволяет объединить естественно-научное понимание человека с общественно-историческим, т.е. видеть в человеке (как организме и личности одновременно) продукт общественных условий, результат формирования и преобразования этими условиями его органической природы. Из сказанного следует несколько отправных положений, имеющих принципиальное значение для конкретного научного исследования и связанной с ним практики: личность общественно обусловлена, поэтому ее изучение предполагает изучение общественных условий ее развития; единство природного и социального в личности требует правильного общественно-исторического освещения ее природной материально-физиологической обусловленности и ее болезненных изменений: личность формируется в процессе ее деятельности, т.е. является продуктом общественной практики и развития организма в условиях этой практики.

В медицине, в том числе и в психоневрологии, еще недостаточно учитываются и не всегда правильно трактуются различные стороны человека как личности; клиническая патология почти не связана с научной теорией личности.

Конечно, медики-материалисты, изучая организм человека, понимают, что психика есть функция мозга, что организм и его болезни зависят от условий среды, что и организм и психика являются продуктом общественно-исторического развития. Однако при этом обычно упускается из виду, что сложные продукты развития, возникнув из простых, в свою очередь на них воздействуют. При игнорировании такого обратного влияния психика и личность оказываются всего лишь эпифеноменами, а динамика развития личности и организма искажается, поскольку не учитывается, что существующие в теле наряду с более инертными

соматическими компонентами более подвижные нервно-психические изменения влияют на развитие и изменение тела.

В указанном смысле в нашей медицине еще до конца не преодолены ни метафизика, ни биологизм в подходе к человеку.

Понятие болезни в различных планах связано с проблемой личности. Болезнь может выражаться: 1) болезненными процессами; 2) распадом личности; 3) таким патологическим развитием, которое изменяет ее. Душевная болезнь есть болезнь личности, говорил еще В. М. Бехтерев (1921).

Мы коснемся лишь некоторых сторон этого большого и сложного вопроса.

В психотическом процессе изменения личности вызываются функциональной дезорганизацией мозговой деятельности. Будучи проявлением и следствием болезни мозга, сами они не зависят от личности. Чем тяжелее болезненное состояние и болезненный процесс, тем больше изменяется личность человека.

Не зависящим от личности и внешних условий, т.е. эндогенным заболеванием, считается *циклофрения*, или маниакально-депрессивный психоз, издавна относимый к функциональным психозам. Связь циклофрении с особым типом телосложения, с изменениями обмена, а следовательно, с измененной диэнцефальной динамикой мозговой деятельности несомненна. Деструктивные изменения, обнаруживаемые у больных с маниакально-депрессивным синдромом в диэнцефальной области, подтверждают это положение.

В *шизофрении* особый интерес в свете рассматриваемой нами проблемы вызывает вопрос о соотношении психо-неврогенного и сомато-неврогенного. Хотя здесь все еще много неясного, можно утверждать, что шизофрения в своем развитии представляет сложнейший клубок психогенных и соматогенных влияний. Со времени появления работ Э. Кречмера в клинический обиход вошли понятия «шизоид» и «шизотим». Позднее возникло понятие «*шизоидизация*». Первые два понятия относятся к чертам склада личности до ее заболевания, а третье понятие обозначает характерное изменение личности под влиянием жизненных условий и переживаний. Наблюдается и так называемый *шизофренический дефект* — постпроцессуальное изменение личности, которое не ограничивается интеллектуальной стороной, а сопровождается возникновением как бы иной личности. Изучение последней тем более поучительно, что она является интегральным результатом такого изменения невропсихических систем, которое, как показал новый психофармакологический опыт, обратимо.

Из сказанного понятно не только диагностическое, терапевтическое и патогенетическое значение исследования личности при шизофрении, но и то, что без опоры на учение о личности нельзя построить подлинно научную теорию этого заболевания. Последнее подтверждается психогенетическим освещением шизофрении в духе психоанализа, на примере которого видно, как ошибочное понимание личности и психики препятствует построению теории болезни.

Что касается *прогрессивного паралича*, то относительная роль особенностей организма, мозга и личности больного в возникновении этого тяжелейшего хронически воспалительного и дегенеративно-атрофического процесса мозга пока невыяснена.

При всяком психозе (соматогенном или вызванном деструктивными процессами в мозгу, инфекцией или интоксикацией), представляющем изменение личности в широком смысле слова, встает вопрос о роли свойств личности в его возникновении и проявлениях. Этот вопрос еще мало исследован.

В более узком смысле, как болезненное изменение личности, психоз выступает в синдроме *деперсонализации*, которая известна и как соматическая деперсонализация («расстройство схемы тела»), т.е. переживание больным измененности его тела, и как собственно деперсонализация, т.е. переживание личностью изменения своей психики.

Механизм соматической деперсонализации, по-видимому, связан с изменением обычных *экстеро-* *интеро-* и проприоцептивных импульсов и их расхождением с предшествующим стереотипом. Наши исследования, обнаружив у лиц, страдающих такой деперсонализацией, чрезвычайную лабильность порогов кожной чувствительности, позволяют считать, что деперсонализация в этих случаях является выражением непосредственного

нарушения мозговой динамики, начинающейся с элементарных сторон личности.

От форм соматической деперсонализации отличаются явления психической деперсонализации в форме «раздвоения личности» или «двойной», или даже множественной, личности, описанные при неврозах А. Бинэ (Binet, 1892), М. Принсом (Prince, 1929). Эти формы теперь почти не встречаются, стали крайне редкими, что позволяет предположить, не являются ли они таким же клиническим артефактом, как и фазы истерического припадка, описанные Ж.-М. Шарко. Во всяком случае то, что они обнаруживаются при истерии, характеризуемой патологической лабильностью центральной нервной системы, сближает их с соматогенной деперсонализацией, при которой наблюдается аналогичная лабильность, и указывает на то, что при постоянной изменчивости личности в эволюции или инволюции ее единство опирается на некоторый устойчивый динамический фон деятельности мозга. Однако и здесь еще неясен вопрос: играют ли и какую именно роль свойства личности в возникновении и течении деперсонализации? Эта роль, по-видимому, наиболее сказывается в области так называемых пограничных состояний и особенно при психогенных заболеваниях, так как у ряда больных при состояниях «двойной» личности смена одной личности другой возникает под влиянием волнений, психических реакций или переживаний, связь которых с особенностями личности несомненна, хотя и не освещена в имеющейся литературе.

При *нарушении процесса развития*, вызванном органическим поражением мозга, страдают все стороны личности. При задержке умственного развития и суженном при этом кругозоре уровень идейной мотивации и регуляции снижен, но в зависимости от внешних условий соотношение индивидуального и социального даже на уровне олигофрении определяется не только степенью задержки психического развития. Это доказано большим опытом олигофренопедагогики. Все же в основном олигофрения представляет собой патологию развития психики и личности, обусловленную дефектом мозга и, следовательно, вторичную аномалию развития.

Наиболее важными для уяснения рассматриваемой проблемы являются *патология развития личности, называемая психопатией, и патологические реакции, называемые неврозами или психоневрозами*.

В одном из руководств по психиатрии (см.: Handbook, 1959) термин «психопатическая личность» отвергается и взамен него предлагается термин «расстройство личности». Дело, разумеется, не в замене терминов, но интересно, что в обоих случаях речь идет именно о личности. Формы, которые при этом имеются в виду, таковы: 1) расстройство образцов (pattern) поведения (неадекватная, шизоидная, циклотимная, параноидная личность); 2) расстройство свойств личности (эмоционально-неустойчивая, пассивно-агрессивно-обсессивно-компульсивная и другие расстройства свойств личности); 3) социопатические расстройства свойств личности (антисоциальное и диссоциальное, разные сексуальные отклонения, наркомании, алкоголизм и др.); 4) специальные симптоматические реакции (расстройства речи, энурез, сомнамбулизм и др.).

Конечно, эта группировка пестра и соединяет разнородные явления. Определяя психопатию как аномалию личности, авторы, вследствие недостаточной разработанности проблемы личности в психиатрии, дают либо дефектное (по объему содержания), либо формальное определение.

Рассмотрим некоторые определения и классификации психопатий. Одни авторы вообще не дают определений, а ряд весьма авторитетных лиц предлагает необъятно широкие определения. Так, Е. Блейлер определяет психопатию как отклонение от нормы во всех возможных направлениях. Е. Кан, говоря о невозможности точного определения психопатии, утверждает, что она обуславливается отклонениями в трех слоях личности (влечениях, темпераменте, характере) и проявляется в разных вариантах нарушенных соотношений «я» и «другие».

Известна формула К. Шнейдера, согласно которой психопат есть ненормальная личность, которая из-за этого страдает сама и заставляет страдать других. Ясно, что такая широкая формула допускает включение в нее почти всех психических расстройств, в том числе и неврозов.

Встречаются утверждения, относящие психопатов к психотическим группам с затяжным и мягким течением и отрицающие самостоятельность этой болезненной формы. Но из такого

представления следует, что его сторонники не понимают разницу между болезненным процессом в организме и болезненным развитием личности.

Отправляясь от учения И. П. Павлова, некоторые авторы — А. Г. Иванов-Смоленский, Е. А. Попов, О. В. Кербиков и др. — рассматривают психопатию как крайние варианты типов нервной системы.

Нам кажется более правильным определение П. Б. Ганнушкина и В. А. Гиляровского (1954), согласно которому психопатия представляет собой патологическое развитие личности, образовавшееся под влиянием неблагоприятных, внешних факторов на почве ее прирожденных особенностей. Вместо «внешних» правильнее было бы, по нашему мнению, сказать «преимущественно социальных».

Еще более наглядно отсутствие четкой научной трактовки психопатии обнаруживается в попытках классификации психопатий. Здесь существует разноречивость, в известной мере объясняемая дефектами методологических позиций. Наиболее известные классификации Крепелина, Шнейдера, Кана значительно расходятся друг с другом и основываются на разных критериях. Так, у Крепелина дана лишь внешне описательная типология, в его классификации представлены типы, а не системы. «Возбудимые», «неустойчивые», «импульсивные» характеризуются общим элементарным симптомом, а «эксцентричные», напротив, — сложным симптомом. «Лгуны», «обманщики» и «враги общества» определены по признакам социального поведения как сложные социально-патологические типы, охарактеризованные с точки зрения господствующей идеологии.

У Шнейдера большинство групп определено отдельным симптомом «гипертимные», «депрессивные», «неустойчивые», а две группы — сложными характерологическими образованиями: «неуверенные в себе» и «ищущие признания».

Использование социального момента в классификации Крепелина отражает стремление распространить критерий антисоциальности на революционных борцов, вообще на активных противников существующего строя, расценить их поведение как якобы социально неполноценное и на этом «основании» отнести их к «врагам общества».

Печатью такого подхода отмечена и классификация американского психиатра Минингера, который выделяет четыре группы психопатов: 1) хищная, грабительская личность, 2) обманщик, лгун, 3) шутовская личность, 4) скрытная личность. На этой классификации явно сказываются узость и тенденциозность лежащего в ее основе критерия.

Очевидно, что пестрота и разноречивость в определениях и классификациях психопатий могут быть преодолены лишь на базе диалектико-материалистической методологии. Основанной на ней классификации еще нет. Однако ясно одно: подлинно научная классификация должна исходить из ведущего значения прижизненных социальных моментов и в то же время из опирающегося на конкретный индивидуальный анализ учета роли врожденного момента, подчиняющегося социальным условиям.

Здесь методологически важно иметь в виду следующие моменты:

1. Необходимо учитывать *общий реактивно-динамический фон* — астенический, депрессивный, лабильный, стенический с недостатком самоконтроля, обычно рассматриваемого как недостаток торможения внешних реакций, составляющих динамическую почву психопатии. Эту почву надо рассматривать не просто как конституционально-биологическую основу, но и как прямой продукт отрицательных воспитательных, общественных влияний, проявляющихся в астенических, лабильных, импульсивных и заторможенных формах.

2. Далее должны быть приняты во внимание *структурные характерологические особенности*, выражающиеся в таких чертах, как сензитивность, диспропорция типа (фантастического или импульсивного), внутренняя противоречивость и т.п. Важно в конкретном анализе установить, как в истории развития взаимоотношений данного лица с другими возникают и формируются психопатические черты характера.

3. Третьим моментом являются *доминирующие тенденции личности*, которые при психопатиях имеют эгоцентрически индивидуальный характер не только потому, что возникают в неблагоприятных социальных условиях или выражают пережиточные влияния, но также и потому, что конфликт с окружающими людьми содействует развитию у личности антагонистических реакций и препятствует формированию общественно полноценных

качеств. Чрезмерная выраженность или извращенность сексуальных тенденций характеризует сексуальных психопатов.

Отсутствие воспитательных влияний или противоречивость и непоследовательность создают тем большую неустойчивость, чем более резко выражены эти дефекты воспитания. Нарушения интеллектуального уровня и богатства личности, как известно, не специфичны для психопата.

Физиологический механизм *невроза* заключается в «срыве» нервной деятельности, вызванном «ошибкой» возбуждательного и тормозного процессов. В таком самом общем виде этот механизм свойствен и животным. Конкретное же его понимание применительно к человеку требует содержательного объяснения того, что возбуждает и что тормозит, почему возбуждает и почему тормозит. А это возможно лишь на основе исследования истории развития личности и ее связей с действительностью или отношений к различным сторонам последней, важность которых для личности может определять болезненную силу реакции. Известно, что психические травмы — смерть близкого человека, измена супруга, несправедливое осуждение, клевета, оскорбление, потеря средств к существованию, разнообразные конфликты с людьми — не всегда влекут за собой невроз. Это зависит от особенностей отношений личности и способов переработки ею событий, впечатлений и трудностей.

Психотерапия, особенности которой яснее всего выступают в лечении неврозов, заключается, прежде всего, в изменении личности в смысле переделки ее отношений. Больные, преодолевшие свое болезненное состояние, говорят, что после лечения они стали иначе относиться к тем явлениям жизни, которые раньше вызывали у них болезненное состояние.

В предшествующем изложении мы пытались осветить существующее понимание психопатии и невроза с эмпирической стороны. Однако с точки зрения методологической нельзя не подчеркнуть, что оба термина крайне неудачны, расплывчаты.

Психопатия буквально значит страдание психики, а невроз — нервная болезнь. Надо учесть, что эти термины выражают уровень знаний того периода, когда понятия о душевной и нервной болезнях были еще очень мало обоснованы в этиологическом и патогенетическом плане, когда теория развития человека и личности еще отсутствовала или находилась в зародышевом состоянии. Поэтому то, что сказано о болезненном изменении личности в рамках психопатии, требует уточнения самого понятия последней. Это тем более важно, что существуют формы психотических бредовых состояний, в которых на первый план, как и при психопатии, выступает не болезненный процесс или болезненная реакция, а патологическое развитие личности. Сюда относится паранойя, включая сензитивный бред отношения, а также сутяжное помешательство и некоторые формы бреда ревности. Раскрытие патогенеза этих состояний, так же, как психопатий и неврозов развития, требует разработки с правильных позиций учения о личности и механизме формирования у нее болезненно нарушенных отношений к различным сторонам действительности, особенно к людям и к самой себе.

Таким образом, в патологических формах развития личности и в психогенных заболеваниях явственно сказывается роль личности, причем ее особенности — это и проявления, и существенные условия развития болезни, и средство преодоления последней.

Не имея возможности подробно останавливаться на роли личности в психозе вообще, укажем лишь, что и в образовании болезненных симптомов (в патопластике), и в развитии болезни эта роль весьма значительна, хотя она до сих пор недостаточно изучалась, а лишь иногда констатировалась. Если в состоянии острого психоза черты личности утрачиваются и как будто не играют заметной роли в его развитии, то и в этом случае знание личности необходимо: степень ее изменения, распада или степень ее сохранности существенна для оценки тяжести заболевания. По миновании острой стадии (в дефектной стадии) или в случае патологической задержки развития — знание личности важно также и с медико-педагогической точки зрения и с точки зрения реадaptации, т.е. в плане руководства больным в процессе приспособления при наличии дефекта и в целях его компенсации.

В процессе выздоровления, когда начинает восстанавливаться личность, все большее значение приобретают ее положительные или отрицательные черты, а также особенности ее избирательных реакций на окружающее; все это врач должен учитывать.

Творческое применение учений И. П. Павлова о высшей нервной или психической деятельности к человеку с учетом высшей регуляторной функции второй сигнальной системы позволяет также правильно понять роль личности и ее реакций в возникновении ряда соматических заболеваний (гипертонической, язвенной болезней, диабета, холецистита, гипертиреоза, психогенных нарушений половой функции, нейродермитов), влияние нервно-психического фактора на возникновение, течение и исход инфекционных болезней.

Не только при реактивных, а даже при эндогенных заболеваниях нервное, включая психическое, состояние человека зависит также и от личности, от особенностей ее отношений к окружающему и связанных с этим реакций на него. Каждое заболевание (и тем сильнее, чем оно длительнее и тяжелее) вызывает болезненную реакцию личности. Эта психически вторичная реакция может явиться источником тревожной мнительности и угнетения, а иногда в большей степени определяет декомпенсации, чем первичная болезнь. Напротив, стойкость личности в борьбе с болезнью повышает сопротивляемость организма, содействует рекомпенсации.

С. П. Боткин, Г. А. Захарьин, В. А. Манассеин и другие крупнейшие представители отечественной классической медицины неоднократно подчеркивали необходимость учета огромной роли психики. Формирование нормальной личности с положительной общественно-трудовой целеустремленностью, стойкой, выносливой, владеющей собой, не может не являться важным разделом нервно-психической гигиены и профилактики; в свою очередь психогигиена и психопрофилактика составляют часть проблемы нервно-психических заболеваний, имеющую тем большее значение, чем выше роль психики в генезе заболевания.

Конечно, вопросы формирования здоровой личности тесно связаны со всеми другими разделами психогигиены и психопрофилактики, относящимися к рациональной организации умственного и физического труда, школьному и профессиональному обучению, производственной и бытовой гигиене. Во всех этих обстоятельствах мероприятия по охране здоровья не могут не учитывать требований и интересов формирования здоровой личности.

В самом деле, труд, например, это процесс, в котором личность может участвовать по-разному: спокойно и уверенно или с тревожной мнительностью, с увлечением при правильном или с отвращением при неправильно воспитанном отношении к нему.

В процессе труда люди взаимодействуют друг с другом, и при этом можно неправильно вести себя по отношению к товарищам, начальникам и подчиненным, вызывать нарекания, конфликты, проявлять обидчивость, претенциозность, упрямство, создавать сложные и патогенные ситуации. С другой стороны, для преодоления трудностей и неприятностей, возникающих в работе, необходимы самообладание, выносливость, самокритика, ответственное отношение к порученному делу, к коллективу предприятия или учреждения, в котором работаешь, и т.п. То же самое относится и ко всем другим обстоятельствам жизни.

Отношение человека к своему здоровью не сводится только к заботе о здоровье или пренебрежению к нему. Здесь одновременно речь идет и о более высоких уровнях идейных отношений личности. Бережное отношение к своему здоровью, как и к здоровью других граждан, является выражением общественной сознательности. Формирование именно такого отношения к здоровью, когда оно рассматривается как общественная ценность, — задача санитарной пропаганды и воспитания.

Значительное место в гигиене и профилактике психического здоровья занимает вопрос о соматическом состоянии. Это связано с важной ролью психики и свойств личности в предупреждении соматических заболеваний и укреплении физического здоровья. Хорошо известно, что такие статические заболевания, как гипертония, зависят от нервно-психического перенапряжения. Возникновение же перенапряжения и его фиксация, в свою очередь, зависят от свойств личности, от взаимоотношений человека с другими людьми, от умения находить рациональный выход при затруднениях, от самообладания, от правильной самооценки и объективной критической оценки обстоятельств.

Никто не сомневается в значении физической культуры для укрепления не только физического, но и нервно-психического здоровья. Однако занятия физкультурой требуют систематического усилия, которое само основывается на соответствующих свойствах личности — способности к усилию, настойчивости, целеустремленности. Здесь проблема здоровья выходит за пределы клиники: здоровье тела неразрывно связывается со здоровьем

духа и не только в том смысле, что первое обуславливает второе, но и в том, что второе (здоровая психика) способствует первому (здоровью тела).

Мы стремились показать, что правильное понимание личности, необходимое для руководства здоровым человеком, применимо также и к больному человеку, обязательно для успешного предупреждения и лечения заболеваний.

Трудность правильного понимания личности заключается в умении видеть в ней целое, единство частей, в преодолении односторонней трактовки ее как только биологического, или только конституционального, или врожденного, или только приобретенного. Сложный и динамический характер явления, именуемого личностью, требует диалектико-материалистического подхода к ее изучению. Только при таком подходе могут быть выработаны научно обоснованные методы воздействия на человека и в медицинском, и в социально-педагогическом плане.

Литература

- Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии. 3-е изд. Л., 1926.
Гиляровский В. А. Психиатрия. М., 1954.
Де-Роберти Е. В. Новая постановка основных вопросов социологии. СПб., 1910.
Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
Кербиков О. В. Клиническая диагностика психопатий и неврозов. М., 1962.
Кречмер Э. Строение тела и характер: Пер. с нем. М.-Л., 1924.
Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т.3. (См.: наст. сборник).
Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
Уотсон Дж. Психология как наука о поведении: Пер. с англ. Л., 1926.
Фрейд З. «Я» и «Оно»: Пер. с нем. Л., 1924.
Allport G. Personality a Psychological Interpretation. N.-Y., 1937.
Binet A. Les alternations de la personalite. P., 1892.
Cattel R. B. Personality systhematic, theoretical and factorial stud: N.-Y., 1950. Psychiatry. N.-Y., 1959.
Hoffman H. Vererbung.
Klages L. Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig, 1926.
Murphy G., Murphy L. Experimental social Psychology. N.-Y., 1937.
Murphy G. Personality a biological approach to origin and structure. N.-Y., 1947.
Prince M. Clinical and experimental studies in Personality. Cambridge Massach., 1929.
Stern W. Menschliche Personlichkeit. Leipzig, 1922.
Theories of Personality. By C. S. Hall a. G. Lindzey, N.-Y., 1960.

О соотношении биологического и социального в психике человека

О том, что человек — существо биологическое и социальное, известно со времени Аристотеля. А в середине XX века Мерфи назвал свою теорию личности биосоциальной, правда, наш знаменитый ученый В. М. Бехтерев предложил это определение на много лет раньше. Сейчас на основе многостороннего развития науки ясно, что это общее положение недостаточно и требуется показать, в связи с чем и как проявляются эти две стороны социально-биологического единства человека.

Материал, которым я располагал — психолого-педагогический и медико-психологический, — касается преимущественно так называемых пограничных между нормой и патологией состояний.

Достаточно известно, что личность человека является продуктом развития, созревания и предрасположения. Современная генетика подводит нас к пониманию биохимических условий нормального и патологического развития. Человек рождается незрелым.

Созревание после рождения — это процесс внеопытного развития. Дозревают недозревшие к рождению поля мозга. Внеопытно обусловлены рост, вес, половое созревание. Современная генетика таит в себе огромные перспективы, но пока мы располагаем лишь скудными данными о некоторых хромосомных aberrациях при некоторых болезнях психического развития и миопатиях и не совсем определенными данными о некоторых формах психопатологии. Огромные проблемы способностей и одаренности (об их врожденном компоненте) остаются вербальными пустышками, вроде понятия о физиологических задатках.

Белые пятна представляют и процессы развития личности, нервной деятельности в первые годы жизни. Лишь работы В. М. Бехтерева и Н. М. Щелованова (1925), Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929), Н. И. Касаткина (1948), А. Гезелла (1930) освещают первые этапы развития главным образом сенсомоторных компонентов онтогенеза. Эти исследования показывают важную роль в онтогенезе внешних условий, особенно общения. Хотя в этих объективных исследованиях установлены значимые и педагогические факты, но интереснейшая и в дальнейшем важнейшая сторона развития ребенка не получила систематического исследования. Между тем роль их отмечена клиницистами. Так, Салливен обратил внимание на роль неудачного вскармливания грудью. При недостатке молока или скудном отделении молока ребенок раздражается, кусается и рвет сосок, то же при плохом качестве молока. При этом состоянии раздражения — голодной озлобленности — формируется отношение к груди, как мы бы сказали, плохой. Вся операция вскармливаний ребенка оказывается раздражающей, озлобляющей ребенка. Если молоко хорошее, льется свободно в изобилии, то ребенок наслаждается, мать спокойна и нежна, удовлетворенный ребенок, напившись до отвала, блаженно засыпает. Плохая грудь и хорошая грудь генерализуется на признаках того, что потом будет называться матерью. Как долго сохраняется эта реакция, насколько она прочна — не прослежено, но в работе дана схема формирования злобности и доброжелательности. Недооценивать такую схему после опытов И. П. Павлова (Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, гл. 48 и 51) с вызыванием неврозов при экспериментально затрудненном процессе питания нельзя. Однако это не учитывается при исследовании раннего развития. Не выяснен также немаловажный вопрос о том, какая разница при прочих равных условиях обнаруживается между характером ребенка, вскормленного грудью матери, или ребенка, вскормленного кормилицей, и его отношением к матери, а в связи с этим и другой вопрос: какая разница возникает в указанных отношениях между детьми, вскормленными грудью матери или вскормленными соской, иначе говоря, между детьми, знающими тепло и нежность кормящей матери и испытывающими одиночество при насыщающей и только насыщающей соске.

Переживания этого периода не оставляют следов в памяти, но в свое время явственно сказываются на поведении, давая сильные реакции. Они и их условия забываются, но все это, возможно, отражается на формировании характера. Период от рождения до 4-5 лет взрослыми обычно не воспроизводится.

Однако, по мнению ряда компетентных авторов (в частности, Макаренко), в этом периоде формируются черты характера. Не совсем ясно, чем вызывается забвение этого периода. Объяснение Фрейда представляется сомнительным, вернее, бездоказательно фантастическим. Очевидно, корни этой амнезии лежат в перестройке способов восприятия и переработки опыта, сущность которого заключается в переходе от сенсорно-образного и произвольного восприятия действительности к осмысленно-речевому и произвольному. Этот последний зрело-человеческий процесс становится ведущим; первоначальный, примитивный, оттесняется более совершенным, и его воспоминания теряются. Но здесь следует заметить, что воспоминания лиц, воспитывающих ребенка, характеризуются неполнотой и отрывочностью. Поэтому в анамнезе всех больных об этом периоде не имеется достаточных данных, а отсюда возникают проблемы изучения в раннем детстве рамок забытого периода и связи психических особенностей его с особенностями последующих этапов формирования личности.

Представляемый план генетического рассмотрения выдвигает также задачу просмотра проблемы социального и биологического сквозь призму типологии. Можно, конечно, поставить вопрос о классификации психологических типов и просмотреть в этой классификации соотношения социального и биологического. Я думаю, нет надобности говорить о том, что это

должно быть дифференцировано по этапам социально-психологического развития в связи с различными условиями макро- и микросоциальной среды. По-видимому, прямохождение является биогенным свойством человека, но речь по ее количественно-качественной характеристике является прямым и богатым признаком социально обусловленного развития. Это хорошо известно. Поэтому дальше об этом говорить нет надобности.

Мы посвящаем этому вопросу специальное исследование. Здесь обратим внимание лишь на некоторые моменты, связанные с врачебной и педагогической работой. Сюда относятся формирование управления деятельностью внутренних органов в форме микции и дефекации. В культурных условиях они развиваются уже в дошкольном возрасте, но при недосмотре в связи с педагогическими упущениями, обнаруживающимися у в остальном здоровых детей, главным образом в виде ночного недержания мочи. Это нарушение является чаще социогенным дефектом и источником многих болезненных переживаний, влияющих у страдающего этим дефектом на взаимоотношения с людьми и являющихся источником деформации характера. Это, пожалуй, единственное психофизиологическое нарушение, по иной терминологии психосоматическое, отмеченное как задержка развития.

Большая литература по психосоматическим нарушениям у взрослых совершенно не освещает вопроса о том, с какого возраста возникают и в какой форме проявляются в детстве психосоматические нарушения. В этих нарушениях личностное психогенное является вместе с тем социогенным, хотя оно проявляется в соматическом, но выступает как социально обусловленное.

Социо-психогенез соматических заболеваний представляет личностно-психогенное в соматическом. Психиатрам известны соматогенные психические заболевания, например, психозы при заболеваниях сердца, психические нарушения при заболеваниях желудочно-кишечной системы, печени и др. Эта сторона, хотя в полноте и деталях наших знаний отстает от знаний в области психогенных психических заболеваний, однако позволяет утверждать, что соматогенные психозы обусловлены не прямым влиянием заболевания внутреннего органа, а опосредуются особенностями личности и характера больного. Эти данные заставляют нас видеть за соматической биологической стороной социально-психологическое, личностное в болезни, это усложняет и уточняет наш дифференцирующий социогенетический и биогенетический подход. В его реализации понятным образом вырастают новые требования. Естественно, отпадает фатальный конституционально-типологический подход, который скомпрометировал конституциональное направление в типологии и клинике.

Вместе с тем, выдвигая позиции нервизма и генетически исторической изменчивости природы человека, нужно с критической осторожностью подойти к тем типологиям, которые разрабатывались в духе павловского учения. Наиболее крупными группами здесь были группы А. Г. Иванова-Смоленского (1952). К его материалам в последнее время не обращались, считая, что вследствие игнорирования психологической стороны они не отражают правильно действительности. Вторая группа исследований руководилась Б. М. Тепловым (1961— 1964). В этих исследованиях, следуя позициям руководителя, авторы стремились подойти к изучению типов на основе учета элементарных свойств нервной системы, которые объективны и произвольны. Эта группа исследователей осуществила ряд ценных и получивших справедливое признание работ. Но большой материал, собранный ею так же, как и группой сотрудников А. Г. Иванова-Смоленского, имеет существенный недостаток. Ни та, ни другая группа, по существу, не ставит вопроса, а поэтому и не отвечает на него, что представляет собой человек? Они отвечают только на вопрос: что может в рамках данного эксперимента дать исследованный человек?

Мне кажется, нет надобности говорить здесь о том, что упомянутые вопросы различны. В разном оттенке этих, хотя и близких, вопросов заключена не только психологическая проблема диагностики, но и один очень важный методологический принцип: указанный тип рассмотрения нейропсиходинамики исходит из положения о том, что сложное объясняется простым, его составляющим. Но если мы обратимся к педагогике, то ее теория и практика показывают, что воспитание и образование создают на врожденном и более простом такие изменения, которые преобразуют простое, видоизменяют его, надстраивают на нем такие свойства, которые из него не вытекают, им не объясняются, но сами его перестраивают. В этом-то и заключается смысл воспитания и его новообразующей роли. В этом и суть вопроса

о специфике социогенеза, т.е. о том, что прижизненно сформировано у человека в его общественных условиях. Это и есть задача человеческой типологии, которая должна показывать то новое в человеке, что создает его социально-трудовая природа, что поэтому специфично для него как социогенное.

Методом для установления этих черт является педагогическая теория и опыт, с одной стороны, теория и практика общественного обязательного регулирования поведения человека — с другой.

Мне кажется, что этот вопрос удобнее осветить, начиная со второго. Система обязательных, общественно регулируемых и контролируемых требований исходит из признания, что человек в 16 лет является зрелым гражданином, ответственным за свое поведение. Это ясно выражено в понятии ответственности по отношению к закону, смысл которого заключается в том, что полноправный член общества должен вести себя общественно правильно, т.е. выполнять предъявляемые ко всем зрелым членам общества правила, требования, должен отдавать себе надлежащий отчет о действительности и, наконец, быть в состоянии управлять своими действиями. Если поступок человека нарушает общественные правила, а он не в состоянии дать себе отчета в этом, или, если человек не в состоянии по тем или иным причинам правильно действовать, он, выражаясь языком юристов, аускульпируется, т.е. освобождается от обвинения или признается невменяемым.

Если обратиться к педагогике, то как теория и технология общественно-нравственного поведения человека она у нас направлена на формирование у человека коллективизма, т.е. поведения, соответствующего с интересами людей. Педагогика стремится воспитать у человека сознательность, иначе говоря, способность отдавать себе отчет о действительности и ее требованиях; она также стремится сформировать у человека способность управлять своим поведением в соответствии со своим пониманием и справедливостью требований, которые предъявляет к нему общественная действительность. Эта *самостоятельность* и в то же время *инициативность* поведения, характеризующая его независимость от ситуации момента, вместе с тем не делают его независимым от перспектив будущего и истории прошлого.

Остановливаясь на указанных чертах как на триединстве, характеризующем личность человека, в другой работе, здесь мы отметим лишь два момента: 1) в этой триаде черт личности выражены свойства, специфичные для человека в отличие от животных; 2) в этих свойствах объединяются учитываемые уголовным кодексом общественно-юридические черты с педагогическими требованиями общественно-нравственного формирования человека.

Характеризуя этими чертами человека, представляющими ядро его личности, позволим себе коснуться сложного вопроса разграничения в психике человека собственно личности и психического. Речь идет о понятийном разграничении в психическом целостном образовании собственно личностного психического и просто психического. Здесь, возможно, много схоластики и ненужных словопрений. Но бесспорно то, что существование этого термина отражает психическую действительность, и мы хотим содействовать упорядочению и уяснению этого вопроса. Выделяя в психике свойства, характеризующие высшую инстанцию — личность, мы, конечно, не изолируем ее и не отрываем ее от остальной психики, признаем и подчеркиваем, что личность существует в психике человека. Она на все стороны накладывает свой отпечаток, но так же, как и в цельном мозге, мы разграничиваем роль и функции коры от функций различных систем подкорковых образований, так и в психике различаем разную роль различных образований этой сложнейшей системы. Более элементарные, в принципе регулируемые и ведомые компоненты психического играют роль материала, средств и динамизаторов этой активной деятельности личности. Отметим только роль *активности*, включая роль *темперамента* и *эмоциональности* (да простят нам это объединение, которое в некоторых планах можно допускать, как в свое время делал это И. П. Павлов).

Хотя у животных нет личности, но разную степень активности, различные темпераменты и степень эмоциональности, например, у хорошо изученных собак, никто не отрицает.

Другая важная группа психических свойств относится к сенсорно-речевой познавательной деятельности и памяти. У *животных* при разных его степенях и формах стал

предметом научного исследования, хотя ни личности, ни сознания у животных не признают. Познавательные способности — интеллект — являются важнейшим средством и условием формирования и проявлений личности.

Самое широкое и центральное психологическое понятие представляет характер как своеобразие психики человека. На основании длительного изучения важного для психологии вопроса о соотношении понятий о личности, отмечая здесь довольно большие разногласия, упомяну о заключении, которое существенно для обсуждаемой темы. Личность — это высший уровень психики, регулирующий всю психическую деятельность. Характер — это психика человека в ее своеобразии. Характер включает личность, играющую при нормальном его развитии руководящую роль.

Обсуждение вопроса о соотношении биологического и социального в психике приводит, таким образом, к проблемам психической типологии. Психическая типология является в ее сравнительных данных методом решения рассматриваемой проблемы. В этом плане интересна медицинская психология, которая, используя клинические психологические данные, освещает чаще биопсихологическую сторону проблемы, а педагогика — социально-психологический план. Для того, чтобы эти типологии достаточно правильно освещали проблему в целом, они должны иметь генетический характер. Недостатком клинко-психологической типологии, характеризующей преимущественно пограничные формы патологического развития, главным образом, психопатии, например, клинко-психологических типов П. Б. Ганнушкина (1964) или Э. Кречмера, является отсутствие социогенеза в учете основных черт личности. Недостатком социально-педагогических типологий (А. Ф. Лазурский, Э. Шпрангер) является абстрактность. В этих работах представлен личностный момент, скорее, как идеологические категории, которые у А. Ф. Лазурского, правда, иллюстрированы литературными и историческими примерами (1921). В наших более ранних работах мы не разграничивали с достаточной четкостью понятий личности и характера, но подчеркивалось значение полюсов коллективизма и индивидуализма для персонологической типологии. Этот типологический стержень, учитывая верхнюю регулирующую в нормальном развитии роль социального как коллективного, имеет значение не только для типологии личности, но и для всей психической типологии и типологии характера. Недостатком, с точки зрения типологии человека, работ других авторов является недоучет этого и разрыв персонологического и психологического, а также недифференцированное включение персонологического в характерологическое. Во всяком случае отличительной чертой работ советских авторов (Б.Г. Ананьев, 1949; А. Г. Ковалев, 1950; А. Н. Божович, 1968 и др.) является то, что социально-педагогическое направление кладет в основу типологии понятие личности, ее отношений с людьми.

Сейчас у нас доминирующей стала проблема личности и коллектива. Теснейшая связь этих понятий не освобождает от необходимости их отдельного рассмотрения, причем проблема коллектива и коллективов, проблема их развития, их типологии и их взаимодействия остается проблемой социальной психологии, а проблема особенностей личности, поведения личности в своем коллективе, взаимодействия лица одного коллектива с представителями другого при учете роли коллектива в формировании его особенностей, что раньше достаточно не учитывалось, является проблемой персонологии или психологии индивидуальной. Если к этому добавить учет психологии малых и больших групп и значение их для отдельного человека, станет ясным то обилие новых и важнейших проблем, которые встанут перед психологией.

Бесконечно многообразие как одновременного, так и последовательного сочетания плюсов и минусов в развитии биологической стороны человека и его социальной и психологической сторон. Если с оговорками о многообразии полярных, комбинированных, промежуточных типов постоянно возникает речь о темпераментах и о 4 основных их типах, то не без основания, в связи с рассматриваемым вопросом, мне кажется полезной в социальном, педагогическом и медицинском плане следующая четырехчленная схема соотношения биологических и социальных, полноценных и неполноценных сторон личности. Представим квадратный лист, верхняя половина его — социально положительное, нижняя — социально отрицательное, правая половина — биологически положительное, левая — биологически отрицательное. При бесконечной пестроте, которая тем более велика, чем больше количество

наносимых на карту свойств человека, возможна интегральная оценка, столь же вероятная, как оценка 4 темпераментов. В нашей схеме по 4 квадрантам могут быть выделены четыре основных типа: 1) тип социально и биологически полноценный; 2) социально полноценный при биологической неполноценности; 3) биологически полноценный, а социально неполноценный и 4) социально и биологически неполноценный. Выделение этих четырех типов важно уже потому, что ставит вопрос о рамках правильного понимания материалистического монизма. Не менее важно и то, что решение вопроса о социальном и биологическом в смысле объяснения принадлежности рассматриваемого субъекта к тому или иному из указанных 4 типов может быть правильным только при достаточно полном знании истории его общественного развития, т.е. его конкретной, соматической и общественно-трудовой истории.

Не возвращаясь непосредственно к теме статьи, коснемся той сферы опыта, где биогенное выступает в особо тесной связи с социопсихогенным, а именно, области судебной психиатрии, судебной экспертизы. Хотя здесь мы сталкиваемся с отрицательной областью в характеристике нашей проблемы, но она существенна не только по заостренности, с которой выступают психические свойства человека и условия их формирования. Если в отношении форм психического регресса и распада личности морально-правовая характеристика личности явно соответствует клинической картине, то в случаях криминальной психопатии вопросы оказываются значительно сложнее. Существенным для патологии личности при этом являются морально-юридическая неадекватность поведения, особенно в диспропорции повышенной агрессивной эффективности и пониженной положительной реактивности, односторонне эгоцентрические тенденции поведения, преобладающие даже над ясными доводами рассудка.

Преодоление ломброзианства и неоломброзианства заключается не в том, чтобы в легко доступных для объяснения социально-отрицательных ситуациях развития показать социогенез преступности, а в том, чтобы вскрыть глубокие корни криминальности там, где они оказываются чрезвычайно замаскированными. Во всех сложных случаях обнаруживается необходимость глубокого индивидуально-исторического исследования. История жизни показывает значимость метода тщательного субъективного и объективного анамнеза, обнаруживая, как условия не только формируют возбудимость и агрессивность (то явную, то скрытую, внешнюю подавленность и скрытую озлобленность), но и как изменяют вегетативный тонус, общую соматическую реактивность и реактивность в отдельных системах. При соматических заболеваниях не только меняются реакции, но и возникают нарушенные отношения: раздраженность срывает моральную регуляцию поведения, повторяющиеся психофизиологические состояния голода и истощения и другие перенапряжения, связанные с ненормальностями в существовании и общении, измененное психическое состояние создают ту картину патогенной спирали, в которой условие или воздействие вызывает отрицательное свойство; отрицательное свойство даже при положительном условии влечет за собой отрицательную реакцию, а при прежних условиях ухудшенную реакцию. Эти тенденции, нарастающие по типу наматывающегося клубка или снежного кома, затрудняют выправление личности. Исправление прочной спирали требует «взрыва» или «срыва» как типичного компонента или момента перестройки личности.

В случае сочетания соматического и социального нарушения эта задача особенно трудна. При исходном соматическом нарушении сплошь и рядом не замечают или предвзято отвергают социально-психические нарушения. В случае социально-психологического начала часто недооценивается соматическое состояние. Можно прийти к выводу, вернее, подтвердить положение материалистического монизма о том, что нет психического без соматического, но в случаях пограничных и невыраженных форм необходим тщательный анализ рамок изменения психического и соматического и вызывающих их социальных явлений. Заслуживает внимания то, что патологическое изменение психики давно отмечено и патология психического является основой определения вменяемости, но, несмотря на богатые в настоящее время технические возможности диагностики, ни степень, ни длительность соматических, в данном случае биохимических, изменений в большинстве случаев определить невозможно. Решение вопроса зависит от того, насколько выражены реакции и насколько в связи с жизненной динамикой ситуации нарушается соматика. При этом обращает внимание на себя то, что чем больше выражены соматические изменения, тем при сохранном

поведении признается выше сила социогенетической регуляции. Это показывает, что в социально-поведенческой регуляции решающую роль играют, если так можно выразиться, общественно-исторические, социально-психические церебральные факторы.

Здесь необходимо сделать несколько замечаний о том, о чем мысли возникали и по ходу предшествующего изложения. Это проблема сознательного и его роли в регуляции поведения. Мы совсем не разделяем гипертрофированного представления о той детерминирующей роли, которая приписывается бессознательному З. Фрейдом. Наши данные и данные Г. В. Гершуни показывают, что сознательно воспринимаемое представляет лишь узкий участок восприимчивости организма. Знаменитая концепция воронки Шеррингтона, на которую нередко ссылаются как на незыблемую истину, является лишь частично истинной, так как узкое сознательное восприятие сопровождается расширяющим и убывающим в ясности сознанием по мере удаления от центра. Именно эти неподотчетные по происхождению компоненты восприятия в результате интеграции создают фон, влияющий на сознательную деятельность, определяющий состояние и настроение. Это интересно для анализа структуры сознательной мотивации и имеет значение для рассматриваемой нами проблемы. Что касается узкой части «воронки» реакции, то она оказывается иной, чем предусматривает схема Шеррингтона, так как на фазе неотработанной реакции она выявляется иначе, чем на этапе сформированной реакции. Она первоначально моторно недифференцирована. Помимо анимально-моторной части, в ней надо учитывать меняющуюся по состоянию вегетативно-реактивную часть, вначале широко охватывающую организм. Это же заставляет различать фазы реакции.

Однако не только это отграничивает наше понимание от фрейдовского. Самым главным и принципиальным является основное для нас деление *психических процессов и психических образований на процессуальное и потенциальное*. Что такое процессуальное — все знают, и пояснение здесь не требуется. Психические образования — это приобретенные или врожденные потенциалы реакций и действий. Сюда относятся способности, знания и навыки с обеспечивающей *их памятью интеллект или ум* как потенциал осмысливания нового *отношения*, как потенциал его избирательности, определяющий направление и характер реакций и деятельности. Таким образом, каждый момент текущей реакции определен потенциалами функциональных возможностей, отношений, идущих из индивидуального и общественного опыта.

Самой существенной для рассматриваемой нами проблемы является та часть ее, которая представляет специфически фрейдовскую часть характеристики бессознательного — проблема *вытеснения*. Вытеснение как художественно образный термин не является строго научным, так как им обозначаются психологически разные явления. Вытеснить — значит, забыть, не думать, не воспринимать. Можно не хотеть думать о неудаче, можно не хотеть думать об опасности, можно попытаться не думать о своем аморальном поступке. Конкретно это все разные вещи. Они объединяются одним отрицательным знаком — Не. Это положение толкнуло некоторых наших авторов на попытку объяснить вытеснение физиологическим механизмом отрицательной индукции. Однако многообразие явлений, отчасти упомянутое выше, не позволяет его свести к простому и однородному понятию. Мне кажется, дело сводится к тому, чтобы здесь выделить две категории фактов: эмоционально-волевой реакции отвергания (подобно психофизиологическому акту отвращения) и акту сознательно волевого управления. Указывая эти факты, подлежащие, правда, более глубокому и убедительному анализу в физиологическом плане, вместе с тем замечу, что формулы: «не хочу об этом думать» или «мне было противно об этом вспоминать» — вошли в речевой обиход задолго до Фрейда. Речь идет о влиянии эмоционального и волевого отношения к содержанию мышления и воспоминания, недостатки которых и в болезненном и криминальном поведении отчетливо сказываются, но в физиологическом плане еще не имеют научного объяснения.

Резюмируя все сказанное в обсуждаемом нами вопросе, мы приходим к следующему выводу: новорожденный человек — анатомо-физиологическое существо, большие и малые потенциалы развития которого обусловлены не только биологически, но и социально историческим прошлым прижизненного развития. История развития в раннем детстве до 4 лет, по-видимому, забывается в связи с преобразованием средств общения с окружающими. Первые этапы сознания и самосознания ребенка нам недоступны, так как обычно ускользают

из памяти ребенка, и нам доступны лишь парциальные результаты отдельных исследований или наблюдений. Эта сторона представляет пока значительные проблемы, требующие значительного усиления исследований. Дальнейшее развитие характеризуется как спиралевидный процесс, отдельные компоненты которого все более определяются паратоническими социальными влияниями, если неблагоприятные соматические условия этому не препятствуют. Дальнейшее развитие (ранний школьный и подростковый возраст) изучены довольно полно. Они характеризуются кристаллизацией в соответствующих благоприятных условиях воспитывающей среды (воспитатели, коллектив сверстников), идейных регуляторов поведения. Это влияние явно социогенно. При педагогически правильно сформировавшихся отношениях формируются полноценные принципы социального и трудового поведения. Весь предшествующий период представляет сложнейшую картину сочетаний и борьбы созревающих витальных, укрепляющихся и распадающихся конкретно-личностных отношений, регулируемых в норме моральными и юридическими требованиями. Доступность и выполнимость их в средних условиях общественно-экономической жизни определяет биосоциальную норму человека. Выполнение моральных требований в крайних «экстремальных» условиях, даже при угрозе собственной гибели, является героической нормой долга, их нарушение в общественно средних условиях является преступлением. Их нарушение относительно здоровыми в индивидуально-экстремальных условиях является вопросом дискуссионным. Здесь вопросы решаются различно в зависимости от юридических кодексов различных стран, обсуждение которых не входит в задачи данной работы так же, как и учитываемое нами различие в понимании этических принципов и вообще идеологии.

Литература

- Бехтерев В. М., Щелованов Н. М. К обоснованию генетической рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Л.-М., 1925. Т.5. С. 116—132.
- Фигурин Н. Л., Денисова М. П. О первых сочетательных рефлексах у детей // Проблемы генетической рефлексологии. Л.: Медгиз, 1929.
- Касаткин Н. И. Ранние условные рефлексy в онтогенезе человека. М., 1948.
- Гезелл А. Методика диагностики умственного развития ребенка от рождения до шести лет. М., 1930.
- Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1951. Т.3. Кн. 2, гл. 48 и 51.
- Иванов-Смоленский А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. М., 1952.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / Под ред. Б. М. Теплова. 1956—1964. Т.1—5.
- Ганнушкин П. Б. Избранные труды. М., 1964.
- Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1921.
- Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. Л., 1947.
- Ковалев А. Г. Личность и характер как общественно-исторические категории. Л., 1950.
- Божович А. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии

Проблема личности рассматривается в индивидуальном плане психологией, а в общественном плане — социологией, но так как носителем личности является организм человека и так как этот организм формируется общественными условиями, то понятна неизбежность и необходимость изучения личности и с позиций физиологических.

Подход к рассмотрению стоящих перед нами задач обеспечивается эволюционно-историческими позициями современной физиологии. Не касаясь здесь истории человеческого рода ни в филогенетическом, ни в историческом аспектах и не исключая значения их, мы ограничимся проблемой личности в индивидуально-опытном плане.

Исследования И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, И. С. Беритова, Торндайка и ряда их

учеников и последователей позволили показать роль индивидуального опыта в развитии поведения организма животного и с некоторой осторожностью в развитии психики человека.

Личность является наиболее сложным высшим интегральным психическим образованием. Соответственно этому в психологии должны быть более тщательно разработаны проблемы психических образований как потенциально-психического в отличие и в единстве с процессуально-психическим.

К потенциально-психическим относятся понятия личности, характера, темперамента, интересов, способностей, склонностей, памяти и другие. К процессам интегральным — понятие психической деятельности, а к отдельным или частным психическим процессам относятся: переживание, мышление, внимание, воспоминание, восприятие, эмоциональное реагирование.

В изучении психически-сложного преобладало описание и анализ путем вычленения основных составляющих компонентов. Дефектом последнего явилось разложение целого на части, сведение целого к частям, недостаток знания закономерностей соотношения вычлененных компонентов в системе целого. Как известно, возникшее в начале XX века психологическое направление Gestalt-психологии правильно исходило из целого и понимало психологический анализ как процесс вычленения более элементарного из более сложного процесса.

В физиологии принцип целостности был особенно подчеркнут И. П. Павловым. Однако содержательный характер принцип целостности приобретает лишь при такой характеристике целого, в которой не затушевывается, а правильно оттеняется роль частей и характер их связи в целом. Такая характеристика и личности, и отдельных психических образований обязывает к разделению психического и физиологического, к учету переходов от элементарного к сложному, от низшего к высшему. В связи с этим возникает ряд еще не разрешенных вопросов, имеющих и теоретическое, и методическое значение.

Общепринятым и в физиологии, и в психологии является положение о том, что высшее определяется низшим, сложное — элементарным. Но ошибки сведения как раз и заключаются в том, что сложное и высшее в невропсихике пытаются объяснить низшим и элементарным. В ряде случаев так и бывает, но такое соотношение не является прогрессивным, наоборот, прогрессивным является противоположное. Можно привести ряд педагогических и клинических примеров. «Умереть, но не сдаться», «умереть, но не отступить» — это формулы долга. Здесь нравственно-психологические, то есть высшие свойства личности, вопреки непосредственным импульсам самосохранения, являются определяющим двигателем и регулятором поведения. И если механизм условных рефлексов показывает, как на основе безусловных рефлексов вырабатываются условные, то было бы ошибкой считать, что не существует других механизмов формирования поведения, кроме связи безразличного раздражителя с безусловным. Вопрос этот связан с трудами И. П. Павлова и его школы.

Во-первых, И. П. Павлов, как хорошо известно, указал на различие первой и второй сигнальных систем и различную их диагностическую роль в изучении типов высшей нервной деятельности человека. Нельзя забывать, что И. П. Павлов не ставил человеческую типологию в зависимость от типологии более элементарной, установленной на животных. Нельзя, далее, не отметить существенного высказывания И. П. Павлова о том, что условно-рефлекторная связь как ассоциация представляет связь или ассоциацию по временной последовательности в отличие от каузальных ассоциаций. Это другой вид ассоциации, имеющий значение «не меньшее, а скорее большее, чем условные рефлексы, — сигнальная связь. Такие связи, как говорит И. П. Павлов, рефлексами назвать нельзя» (Павловские среды, 1949. Т. III. С. 262).

Заслуживают большого внимания опыты сотрудников И. П. Павлова по экспериментальному образованию ассоциаций в форме связи двух индифферентных раздражителей. Эти опыты показали, что у собаки такая связь-ассоциация требует значительного числа повторений (А. Н. Подкопаев, И. О. Нарбутович), у обезьяны — меньшего числа и совсем малого количества повторений — у человека. Отсюда ясно, что как в физиологии, так и в психологии задача изучения и объяснения нервных процессов требует учета их иерархии. А в этой динамической иерархии необходимо установление соотношений доминирования и подчинения реакций.

В важной практической проблеме педагогического и медицинского управления человеком учет относительной роли различных компонентов иерархической системы имеет большое значение в направлении поведения и формировании личности руководимой. Из сказанного вытекают соображения о методах экспериментального изучения личности. Эксперимент не исключает наблюдения, но, как неоднократно указывалось, обеспечивает исследователю активную позицию, однако реализация адекватного экспериментального исследования личности очень трудна. Отсюда следует, что эксперимент должен: 1) изображать личность в истории ее развития; 2) освещать целостность личности в ее частных проявлениях при решении экспериментальных задач; 3) освещать не только формальную динамику личности, но и ее содержание; 4) выявлять соотношение реакций, механизмов и диспозиций разных онтогенетических и, следовательно, функциональных уровней.

В вопросе об экспериментальном изучении личности нужно отметить три этапа, во-первых, изучение новообразования реакций или рефлексов, прямым образом исследующее процесс формирования опыта. Эти исследования проводились в 20-х годах этого столетия В. М. Бехтеревым и его сотрудниками и А. Г. Ивановым-Смоленским с его сотрудниками, а еще ранее, в первых пробах условных пищевых рефлексов у ребенка, Н. И. Красногорским. При большом принципиальном значении этих опытов их явным недостатком, с точки зрения исследования высшей нервной деятельности человека, была элементарность задач, которая на первых этапах развития человека не исключала адекватности метода, но для более позднего возраста сделала методику неадекватной.

Отражение опыта в речи, охарактеризованное мною как его «вербализация» в конце 20-х годов, в 30-х годах при выдвинутом И. П. Павловым различении двух сигнальных систем оказалось весьма важным в смысле связи более элементарного и более сложного, психологического, осознанного личного опыта. Применение методики условных двигательных рефлексов, хотя и имело значение, но узкий и стереотипный характер методики резко его ограничил.

Существенные проблемы, которые здесь возникали, заключались в учете речи, сознания, соотносительного изучения ряда систем — двигательной-вегетативной, речевой. Принцип их соотносительного изучения явился существенным в объективном изучении нервно-психической деятельности и личности. С первых же шагов экспериментальных исследований в этой области были обнаружены индивидуальные и типические вариации в поведении в реакциях людей. Хотя в психологии учение о психических вариациях, дифференциальная психология и характерология возникли раньше, но именно исследования школы И. П. Павлова заложили основу научного понимания нейрофизиологических основ психологического типа.

Наиболее широкое признание получили исследования типов высшей нервной деятельности, проведенные Б. М. Тепловым и его сотрудниками. Разностороннее и фундаментальное исследование человека, корреляция установленных нейродинамических свойств позволили осветить и поставить на обсуждение важные вопросы, из которых здесь в первую очередь следует коснуться некоторых. Так, эти исследования показали сильную сторону слабого типа нервной системы и преимущества высокой чувствительности. Показав значение и возможности слабого типа, они поставили нас перед дилеммой дифференциальной оценки силы и чувствительности. В каком-то плане и притом теоретически весьма серьезном они поставили на обсуждение формулу шуточной басни. «Быть сильным хорошо, быть умным лучше вдвое». Иначе говоря, они поставили не только элементарный и, может быть, схоластический вопрос о том, что предпочтительнее — сила или чувствительность, но и вопрос о том, как соотносятся чувствительность — сила, с одной стороны, и чувствительность и высший ее уровень — ум, с другой стороны.

В связи с этим, естественно, возник вопрос о первичных и вторичных свойствах нервной системы: является ли высокая чувствительность первичным качеством или производным, компенсаторным, а отсюда стала ясной задача иерархии свойств нервной системы.

Далее, критически был пересмотрен вопрос о том, что должно предшествовать в последовательном изучении высшей нервной деятельности человека, исследование основных свойств или типов. Отвечая на этот вопрос с точки зрения исследования личности, мне казалось бы, что такое противопоставление представляет разделение аналитической

(свойство) и синтетической стороны вопроса. Так, тип — это система свойств, определяющая поведение представителей одного вида и рода, а основное свойство — это то, которое определяет тип и определяет поведение, а у человека и переживание. В определении типа высшей нервной деятельности и психологического типа имеет значение не только корреляция (координация) свойств, но и, в связи со сказанным, субординация, доминирующая роль свойств. Значение психологической доминанты в характерологической типологии достаточно ясно.

Объединение нейрофизиологического и психологического понимания может идти двумя путями: а) путем параллельного изучения психологического и физиологического; б) путем встречного хода изучения от простого физиологического к более сложному, психологическому, и, наоборот, от более сложного, психологического, к более простому, физиологическому.

Одним из примеров может служить освещение двух типов, которые на языке физиологии высшей нервной деятельности назывались возбудимым и тормозным, а в психологии первоначально — описательно-субъективным и объективным (см.: W. Stern, 1906). Затем с позиций психоаналитических они были названы интровертированным и экстравертированным; Роршахом — интратензивным и экстравертированным. В более позднее время это деление было принято Айзенком (H. Eysenk, 1960) и получило довольно широкое распространение.

Однако только экспериментально-психофизиологическое исследование в сопоставлении с клинко-психологическими данными позволяет подойти к психологическому и физиологическому пониманию, признанию значимости и ограничению в понимании этих типов. С клинко-психологической точки зрения они были мною в 1926 г. названы экспансивными и импрессивными типами, с нейрофизиологической стороны возбудимым (импульсивным) и заторможенным. С клинической и нейрофизиологической точки зрения заслуживает внимания то, что импрессивный тип характеризуется совсем не тормозимостью вообще, а тенденцией задержки двигательных реакций при усилении вегетативных (см.: Новое в рефлексологии: Сб. 2 / 1926. С. 202).

Эта типология имеет не только нейрофизиологическое и психологическое значение, она имеет личностный социально-педагогический и социогенетический смысл. Выше мы указывали на физиологическое и психологическое значение речевого показателя — «вербализации», как мы называли отражение опыта в речи, осознание опыта. Здесь — и это имеет особое значение для исследования личности — торможению двигательных реакций соответствует торможение мимических реакций, и такие особенности речи, при которых вербализованный опыт у импрессивных по вопросам, особо значимым для личности, остается скрытым, не выраженным, не сообщается. Поэтому импрессивные склонны к замкнутости, скрытности, а экспансивные — к свободному выражению, к откровенности. Это, таким образом, личные социогенные черты.

В наш план психологического исследования личности входит изучение двигательных, речевых, произвольных вегетативных (психогальванических, сосудистых и полупроизвольных реакций). Вегетативные реакции включают и биохимические изменения организма. Однако в плане изучения личности важно учитывать не только степень всякой, в том числе биохимической, реактивности, но и то, чем вызываются значительные реакции и стрессовые состояния напряжения. Различие этих психосоматических реакций в зависимости от содержания экспериментального воздействия и ситуаций позволяет обнаружить их личную значимость. Как известно, в своем учении о стрессе Селье в качестве стрессора рассматривает любое воздействие, но с индивидуально-социальной и патопсихологической точки зрения важен не любой раздражитель, а значимый. Степень значимости раздражителя или воздействия, характеризуясь избирательной степенью реактивности, является вместе с тем содержательно личностным психофизиологическим показателем.

Как известно, с 20-х годов (Бергер, у нас — М. Н. Ливанов, а затем и другие) в методы исследования здорового и больного человека была включена электроэнцефалография. Многочисленные исследования проводились в разных планах: изучались физиологические состояния, возрастные, типологические и патологические особенности, дифференциация нормы и патологии. В меньшей степени были изучены эти показатели в их психологическом значении.

Не касаясь самых элементарных данных, которые были обнаружены при исследовании сравнительно давно — подавления альфа-ритма и бета-ритма при внешних воздействиях, образования условного электроэнцефалографического рефлекса, изменения ЭЭГ при переходе от бодрствования ко сну, — отметим лишь, что нами и нашими сотрудниками в плане личностно значимого был подчеркнут ряд интересных моментов. Обращалось внимание на следующее: появление частных ритмов как выражение активации умственных процессов, появление медленных ритмов, тета- и дельта- как отражение влияния глубоких подкорковых структур с «дезорганизацией» электроэнцефалограммы, отражающей эмоционально возбуждающее стрессовое влияние воздействия и ситуации. Эта дезорганизация корковых ритмов за счет идущих из глубины мозга влияний позволяет судить не только о силе подкорковых возбуждений и влияний на кору, но и о выносливости коры и связанных с этим таких коррелятов, как самоконтроль, самообладание, относящихся к высшим, именно личностным образованиям.

Удачным, по нашему мнению, но недостаточно законченным является прием сравнительного изучения гипогликемии, энцефалограммы и сознания (см.: Hilletal, 1943). Как показали исследования, психопатические лица, т.е. лица с динамически и в каком-то плане морфологически неполноценным мозгом, обнаруживают малую выносливость его в том, что на ранних степенях инсулиновой гипогликемии у них отмечаются резкие изменения сознания и ЭЭГ.

Это биологическое выражение мозговой динамики является, таким образом, и показателем личностно-значимых моментов, позволяющих установить произвольные реактивные изменения организма.

Исследования последнего времени позволили установить роль ретикулярной формации и глубоких структур головного мозга, древней и старой коры. Они не только показали, что корковый тонус, инстинктивные импульсы и эмоциональные состояния определяются этими отделами, но и то, что импульсы, идущие от этих структур, имеют значение постольку, поскольку личности удастся их регулировать и подчинять контролю новой коры, органа индивидуального, у человека социально психологического, главным образом личностного опыта.

Так мы рассмотрели те физиологические методы и их данные, роль которых надо учитывать не только в плане нейрофизиологического исследования, но и в целях учета особенностей личности в плане психофизиологических отношений, важных для медицины, педагогики и психагогики вообще. В этих исследованиях мало учитывалась история развития человека и личности специально.

В интересующем нас плане важно эволюционно-генетическое исследование человека с младенческого возраста. Объективное изучение этого процесса, начатое В. М. Бехтеревым и Н. М. Щеловановым и продолженное М. Н. Денисовой, Н. Л. Фигуриным, Н. И. Касаткиным, М. М. Кольцовой и др., дало наиболее ценный материал для учения о первых этапах развития ребенка. Психологические данные, которые не опирались на рефлексологический анализ, также дали некоторые объективные данные для решения рассматриваемого вопроса.

В плане проблемы личности существенны два момента, связанные с речью и развивающимся сознанием. Это, во-первых, смена речи о себе в 3-м лице на речь в 1-м лице, пользование местоимением «я» для выражения своих действий, желаний. Во-вторых, это проявление активной избирательности, инициативы, иначе, самостоятельности, причем реакция может не соответствовать внешним требованиям или запретам, а также может возникать без внешних побуждений, проявляя инициативность и самостоятельность. В речевой области эквивалентом этого является: «хочу», «не хочу». Хотя вопрос о том, с какого возраста можно говорить о личности ребенка, не уточнен, указываемые нами и отмеченные специалистами по раннему и дошкольному возрасту (А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, А. В. Запорожец и др.) свойства позволяют, однако, думать, что эти черты, наблюдаемые на границе предшкольного и дошкольного возраста, представляют первые шаги формирования личности ребенка. Эти первые шаги и должны быть предметом физиологического освещения и, следовательно, задачей нейрофизиологии развивающейся личности человека.

Что же касается более взрослой личности человека, то эволюционно-генетические данные психологического и социально-психологического характера, к сожалению, зачастую

недостаточно полные и недостаточно систематические, мы получаем в биографиях, в автобиографиях и в анамнестических «субъективных» и «объективных» данных. В отношении взрослого здорового человека возможности такого генетического исследования, как правило, по ряду причин отсутствуют. Они существуют в сочетании наблюдения, анамнеза и отчасти эксперимента в клинике нервно-психических заболеваний. Опыт этой клиники имеет значение не только сравнительно-патологического метода — в случаях выздоровления и восстановления личности в нервно-психическом, патофизиологическом плане он позволяет составить представление о типе личности и ее типических особенностях, о соотношениях различных физиологических, психологических и социальных моментов в структуре здоровой и больной личности в генезе и патогенезе ее болезненного состояния.

Принципиально все проявления человека в быту, ученье и труде и его проявления в лаборатории характеризуют личность. Поэтому наблюдение и всякий психологический эксперимент могут давать материал для ее характеристики. Но научно-методический вопрос заключается в том, на что при наблюдении в быту и в эксперименте нужно обратить внимание и как анализировать получаемый фактический материал. Методы исследования личности в поперечном ее разрезе характеризуются многообразием. Помимо наблюдения и беседы, это различные вопросники (интервью), посвященные разным сторонам личности, «батареи» тестов, комплексных экспериментальных приемов. Многообразие этих приемов отражает активность поиска и вместе с тем показывает, что удовлетворяющая система исследования еще не установлена.

Проблема личности и ее экспериментального исследования представляет самостоятельный интерес. Здесь я ограничусь лишь несколькими моментами. Личность как психическое образование сложной структуры представляет интегральный психологический потенциал, реализующийся в переживаниях и действиях. Знание личности позволяет предсказать ее вероятные реакции (внутренние и внешние) в определенных условиях. Личность как интеграл проявляется в каждой возможной частной реакции, которая реализует отношения личности и знание которых обеспечивает содержательность нашего представления о личности. Два основных значимых компонента — фенотипический и генотипический — составляют биопсихологический и социально-психологический радикал личности.

Характеризующими личность особенностями в основном являются:

- *уровень и содержание активности* (влечение и темперамент в соотношении с трудовой, продуктивной активностью в личных интересах, в общественных и принципиальных вопросах);

- *уровень развития и характер способностей и самооценки;*

- *доминирующие отношения*, главным образом к людям, привязанности, интересы, потребности;

- *уровень общественно-нравственного развития*, выражающийся в способности подчинять личное общественному;

- *идейный уровень и характер убеждений;*

- *цельность личности* (соотношение принципов и поступков);

- *способность к усилию и самообладанию*, и в чем она выражается;

- *устойчивость личности*, и в чем она выражается;

- *выносливость к трудностям и сопротивление внешнему принуждению.*

Не исключая возможности исправлений и дополнений в этом перечне сложных черт в плане проблемы психологического и физиологического, надо считать важным научное выяснение социальной, психологической и физиологической природы перечисленных свойств, социально-педагогических условий их развития и психофизиологических условий их наличия.

Достигшая в последнее время значительного развития и непрерывно развивающаяся кибернетика как теория информации и управления все более проникает в физиологию и психологию. Не имея возможности остановиться на этом большом вопросе, я позволю себе обратить внимание на научную и эвристическую значимость при кибернетическом объяснении деятельности установления сходства и различия машинного механизма действия и живого, и соответственно в предельно сложном объекте личности, физико-технической модели и биологического образца, механического стереотипа и сознательного действия. Чем больше

мы будем сознавать необходимость такого соотносительного подхода, тем более будет понятна необходимость в изучении человека разграничения автомата и личности, алгоритма и творчества.

Литература

Мясищев В. Н. О соотношении внутренней и внешней реакции // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы: Сб. 2-й. Л., 1926.

Павловские среды. М.-Л.: Изд-во АН СССР. 1949. Т. III. С. 262.

Eysenk H. Handbook of abnormal Psychology. L., 1960.

Hill, Sargent A. Hoppenstill, Lancet, 1943, 244.

Stern W. Die differenzielle psychologie. Leipzig, 1905.

Теория отношений и принцип доминанты в психофизиологической деятельности человека

Психофизиология не может быть оторвана от психологии, а последняя — от науки об обществе. И. П. Павлов (Полн. собр. соч. Т.3. С. 78), рассматривая открытые им условные рефлексы как временные связи, как «психические отношения», считал, что у человека все отношения перешли во вторую «сигнальную систему» (там же. С. 151). Это важно как с принципиальной, так и с методической стороны, потому что человек является осмысленно действующим индивидом и потому что без учета этого ни изучить человека, его цели, ни классифицировать психологические типы человека, ни устанавливать связи психологии и физиологии невозможно.

Необходимо отметить и указание И. П. Павлова на «заряжающую» роль подкорковой области мозга в динамике корковой деятельности. В капитальных трудах В. М. Бехтерева дано систематическое освещение морфологических и физиологических основ мозга, их значение для знания подкорковых областей, в частности, таламуса, гипоталамуса, сетевидной формации, продолжено развитие рефлекторной теории деятельности мозга и выдвинуто понятие о деятельности мозга как соотносительной, т.е. устанавливающей отношение животного и человека с объективной действительностью, созданы основы объективной психологии (иначе рефлексологии). Им же показана зависимость динамики деятельности внутренних органов, эмоций и инстинктов от коры головного мозга и подкорковых его образований. Сегодня это положение стало предметом эмпирического исследования.

Нейрофизиологические механизмы психической деятельности, изучавшиеся еще И. М. Сеченовым, И. П. Павловым и В. М. Бехтеревым, стали более глубоко раскрываться после работ А. А. Ухтомского, выдвинувшего на основании систематического изучения закономерностей иррадиации, торможения и усвоения ритма в центральной нервной системе принцип доминанты как основной закон нервной деятельности. По этому закону поведение животных и человека в их натуральной среде определяется доминирующими конstellляциями нервных центров, избирательно реагирующих на текущие раздражения в зависимости от предыдущего опыта. В сущности, теория установок Д. Н. Узнадзе (1966) и теория отношений являются выражением физиологического принципа доминанты, примененного к сложным психическим актам человека. Школе нейрофизиологов Ленинградского университета принадлежит открытие закона диффузной иррадиации возбуждений в нервной системе, ныне рассматриваемой как выражение вероятностного принципа нервной деятельности. В той же школе открыт закон иррадиации импульсов возбуждения в сторону центральных очагов повышенной возбудимости, который лег в основу принципа доминанты.

В классическом феномене А. А. Ухтомского раздражение определенных пунктов моторной зоны коры больших полушарий вместо обычного эффекта сгибания контрлатеральной конечности вызывало реализацию других рефлекторных актов, подготовленных адекватной импульсацией из соответствующих рецептивных полей. Другие рефлекторные акты, в том числе и обычно вызываемые данным раздражением, сопряженно тормозятся. Каждый рефлекторный акт, как относительно простой, так и сложный,

соответствующий психической деятельности, осуществляется совокупностью центров (нейронных групп), часто расположенных в различных этажах нервной системы и образующих функциональную констелляцию этих центров, необходимую для осуществления данного простого или сложного акта. Центры - участники данной констелляции — могут входить в разных комбинациях и с другими темпами и ритмами активности в состав других констелляций, осуществляющих другие рефлексy или другие произвольные акты. Единство действия каждой функциональной констелляции центров обусловлено процессами синхронизации их активности (условием ритма). Рекрутирование одних нейронных групп в состав новой констелляции и выключение других групп из данной констелляции определяют возможность сонастраивания ритмов и темпов активности этих групп с ритмом и темпами активности ведущих кортикальных центров.

Длительная сохранность избирательно высокой возбудимости субсинаптических рецептивных мембран для импульсации определенного ритма (кода) характерна для нейронных ансамблей высших этажей нервной системы (долговременная память). Нейронные группы высших этажей могут инициировать репродукцию активности всей функциональной констелляции центров, осуществлявших тот или иной акт (замыкание и репродукция временной связи при действии сигнального раздражителя, ассоциации).

Длительно текущие процессы в констелляциях нервных центров делают эти констелляции доминирующими, определяющими поведение человека и животных в их среде.

Сам А. А. Ухтомский (Собр. соч. Т.1. С. 192, 197) неоднократно подчеркивал факт, что принципу доминанты подчинены рефлексy спинного мозга и мозгового ствола, инстинктоподобные акты и условные рефлексy, «ассоциации» психологов и интегральные образы, в которых нами воспринимается среда.

Принцип доминанты — не только нейрофизиологический принцип координации поведения животного, но и психологический принцип, которому подчиняется психическая деятельность. Принцип доминанты нашел широкое признание как в разных областях теоретической и практической психологии, так и в клинике, не говоря о многочисленных собственно экспериментально-физиологических исследованиях.

Здесь мы, помимо сказанного и достаточно известного, акцентируем внимание на двух моментах, как нам кажется, важного клинко-психофизиологического значения. Первое — это учение Н. Е. Введенского (1901, 1912) об истериозисе, согласно которому повторяющийся, длительный, даже слабый раздражитель может вызвать патологическое и патогенное возбуждение. Положение об истериозисе, которое постоянно подтверждается клиническим психогенетическим опытом, кроме того, теснейшим образом сближается с учением И. П. Павлова о больных пунктах в коре головного мозга. Не настаивая на термине, отметим не только обилие неврозов, но и существование тяжелых реактивных психогенных психозов, в патогенезе которых велика роль невыносимо трудных для заболевшего условий и коллизий его жизни, часто зависящих в значительной степени от неадекватного отношения к ним заболевшего.

Второе касается введенного А. А. Ухтомским понятия констелляции нервных центров, осуществляющих различные акты. Учение о констелляции, возникающей под влиянием ансамбля раздражителей, выражает структурность и целостность психики, существенную роль синхронизации активности нейронов и их долгосрочной памяти. Эта концепция переводит исследование от учета действия изолированных раздражителей к изучению предметного воздействия и роли ситуации в целом. Отметим в этом плане роль перехода от станковых экспериментов к исследованию животного в свободных условиях (П. С. Купалов, П. К. Анохин, В. П. Протопопов). Тем более это относится и должно быть учтено в психофизиологическом исследовании человека. Переход от лаборатории к клинике заставляет, особенно психофизиолога, учитывать не только ситуацию момента, но и определяющую роль предыдущего опыта человека в генезе, а следовательно, иметь в виду историю не только болезни, но и всей предшествующей его жизни. Совершенствование этой стороны

<...>

дельных образований в проявлении различных инстинктов, эмоциональных реакций и состояний.

Конечно, с ростом наших знаний растут планы изучения проблемы, но наряду с ростом

знаний роли парциальных компонентов все более растет не только потребность интегрирующего понимания, но и его возможности. Мы явно все более приближаемся к тому времени, когда наступит ожидавшееся И. П. Павловым (Полн. собр. соч. Т.3. С. 121) естественное и неизбежное сближение, а затем и слияние психологического с физиологическим.

В течение ряда лет мы с сотрудниками прилагали усилия к решению этой проблемы не только в процессе изучения, но и в процессе восстановления нервно-психических функций больного. В процессе накопления опыта в этом отношении мы выдвинули теперь уже ставшие трюизмами положения, которые подтверждают приведенную выше нашу концепцию. Отметим, что В. М. Бехтерев (1907—1910) давно уже настаивал на том, чтобы психика и личность изучались объективно в их соотношении со средой.

Работая в Психоневрологическом институте, мы выбрали для изучения ту группу больных, у которых личность болезненно пострадала, но не утрачена, где сознание, если и изменено в некоторых частях, то в основном было в состоянии правильно отражать объективную действительность. Это были заболевания неврозами и пограничными состояниями, т.е. формы, подходящие для освещения проблемы как нормальной, так и патологической психоневрологии. Проблемы неврозов мы рассматривали в соответствии со взглядами Т. Рибо (1887) как болезнь личности.

К личности же мы подходили как к потенциальной системе избирательной сознательной связи человека с действительностью, продолжая этим традиции многочисленных исследователей, от Биша до А. Ф. Лазурского (1921). В методологическом плане мы опирались на закон всеобщих связей. Сущность человека воспринималась нами как ансамбль общественных отношений. Это влекло за собой генетический подход в изучении формирования его личности.

В самом начале наших исследований (20-е годы) мы применили психогальванометрический метод Фере-Тарханова, иногда называемый психогальваническим рефлексом Верагута. О том, что метод не утратил за 75 лет существования своего значения, свидетельствует не только пресловутая розыскная и криминалистическая практика, но и буквально исследования сегодняшнего дня по изучению семантического дифференциала Осгуда и др. (С. Е. Osgood, Р. Н. Tannenbaum, 1967) или определение предсудебного отношения Д. Б. Купер и Д. Поллак (J. В. Cooper, D. Pollak, 1967). Наиболее существенно то, что указанный выше закон диффузного распространения импульсов возбуждения в нервной системе выступает в этом методе с поразительной яркостью. В аналогичном плане можно говорить о сосудистом рефлексе (см.: А. П. Пшоник, 1952) и о дыхательных реакциях, которые неслучайно в поисках объективных методов первоначально использовал В. М. Бехтерев (1928). Та или иная структура констелляции выявляется в так называемом вегетативном аккомпанементе произвольного акта или сложного рефлекса (динамический стереотип).

В ряде работ использовался метод полиэффекторов В. М. Бехтерева; исследования проводились, как мы теперь сказали бы, многосистемным планом. Указанные соображения относятся к важному принципиальному вопросу. Так, при исследовании речи и поведения человека главной и важнейшей для соответствующей констелляции является общественная сторона деятельности человека. Сложнейшей высшей констелляцией или системой отношений является сама личность человека. Проблема личности сейчас привлекает все большее внимание науки как на Западе, так и у нас. Потенциально отношение, роль которого тем больше, чем больше опыт, накопленный организмом, наиболее ярко выступает у человека. Этот потенциал представляет систему латентных переменных, реализуемых в процессе деятельности, накапливаемых в процессе опыта и определяющих самый процесс накопления опыта. Знания, память, способности, навыки входят в этот потенциал, но главным регулирующим направлением, уровнем и результатом деятельности, а также приложения знаний и навыков является система сознательных, избирательных, определяющих отношений человека — каждое его достижение, подвиг, каждый его недочет, каждое преступление. В США большое количество работ, объединяемых терминами «relation» или «attitude» (Adler, 1929; Rogers, Kinget, 1965; Allport, 1967), представляет исследование отношений.

Под понятием «отношения» подразумевают то латентное состояние, которое определяет основанный на прошлом опыте характер действия или переживания человека по

поводу каких-либо обстоятельств. В развитом плане отношения человека характеризуются их сознательностью, выраженной избирательностью и сложностью. «Установки» можно рассматривать как неосознанные отношения, а «отношения» как осознанные установки.

Новорожденный характеризуется генотипически и пренатально обусловленными возможностями; в процессе жизни паратипические условия, иначе онтогенетический опыт, формируют фенотип организма, неразрывно связанный с фенотипом личности. Мы не можем касаться здесь всего вопроса, но коснемся лишь некоторых значимых экспериментальных и клинко-психологических данных (Лазурский, 1921; Schwars, 1925; Adler, 1929). Недочет метода социогенеза острее всего сказывается на клинко-психологической стороне характеристики человека. О том, что невроз характеризуется нарушением жизни отношений (психической жизни по Биша), достаточно известно из обычного клинического опыта. В огромном материале по психосоматической литературе, отбрасывая ошибки и тенденциозную трактовку, можно видеть роль патогенного напряжения, потрясающего и искажающего мозговую динамику, переживания и поведение личности. Снимите бурный и сложный конфликт противоречивых возбуждений — и болезненные сдвиги исчезнут. С монистической позиции Н. Е. Введенского и А. А. Ухтомского рассматриваются процессы нервной деятельности в норме и патологии (Голиков, 1950, 1956, 1960, 1970). Изменения физиологической лабильности, поляризации, реактивности и возбудимости нейронов и закономерности межнейронных взаимодействий с явлениями сопряженного торможения и усвоения ритма четко выступают в системных реакциях различной сложности.

Проведенное у нас монографическое исследование дизэнцефальных нарушений при неврозах (Мягер, 1976) позволило установить, что нет неврозов без дизэнцефальных нарушений.

При доминирующей и понятной частоте нарушений сердечнососудистой деятельности и сна выявились дизэнцефальные нарушения, которые не являются психогенными, а также и те, которые могут быть и психогенно, и соматогенно обусловленными. Было показано (Тищенко, 1972) различие электро-гастрограмм при гастрических нарушениях разного характера.

Не только специалистам известны термины «невроз сердца», «невроз желудка», «половой невроз». Соотносительное исследование клинической картины, психогенеза и оценка относительной роли нарушения той или иной из систем позволяет говорить не о неврозе органа, а о системном неврозе, в котором психотравмирующий и декомпенсирующий момент определяется нарушением соматической системы при психогенной сущности страдания, что в каждом случае определяется особенностями патогенеза либо недостаточностью или ослабленностью системы (сердечно-сосудистой, половой, пищевой, дыхательной и т.п.), которые требуют учета состояния межучочковых подкорковых образований.

Подтверждая эмоциональный и эмоциогенный характер всех неврозов на основе их электроэнцефалографического исследования — данные главным образом В. В. Бобковой (1971) и В. К. Мягер (1976), мы объединяем позиции Дежерина с позициями В. М. Бехтерева, считавшего эмоции мимико-соматическими рефлексам, а также учитываем выделение И. П. Павловым и П. К. Анохиным и другими исследователями роли эмоций в патогенезе и динамике неврозов. Вместе с тем этот материал требует освещения с позиций принципа доминанты. Учение о доминанте не исключает возможности возникновения нескольких борющихся доминант и резкого нарушения в тяжелых случаях устойчивых систем стереотипов и автоматизмов.

Исследование В. К. Мягер (1976) показывает, что эмоциональные реакции, как правило, сопровождавшиеся нарушением содержания катехоламинов в крови и моче, при истерических состояниях в ряде случаев этими изменениями не сопровождаются, что заставляет по-новому рассмотреть представление об истерии.

И по ходу развития методов психоневрологического исследования, и по приложению его данных к решению психодиагностических проблем в норме и патологии так же, как и их роли в понимании психофизиологической динамики в норме и патологии, естественно поставить вопрос о том, имеются ли при неврозах характерные изменения ЭЭГ. Этому вопросу посвящена монография В. В. Бобковой (1971). Проведенные ею разносторонние исследования позволили прийти к выводам о том, что при неврозах, хотя и не обнаруживается каких-либо специфических амплитудно-частотных, типичных для различных неврозов

нарушений, намечается три типа фоновых кривых по ряду особенностей ритмов, реактивности, синхронизации волн и соотношения фаз в разных областях коры головного мозга. Эти расстройства, характеризуя нарушенные корково-подкорковые соотношения, особенно ярко выступают при воздействии патогенно значимых словесных раздражений и позволяют прийти к выводу о том, что нарушенные отношения при неврозе действительно дают себя выявить через вторую сигнальную систему. Как подчеркивал И. П. Павлов, у человека во вторую сигнальную систему перешли его отношения, имеющие при неврозе характер патологических и представляющих патологию, возникшую из нарушений взаимоотношений людей.

Думаем не бесполезно ввиду пока недостаточной оценки роли психологии отношений вспомнить нашего великого педагога А. С. Макаренко, который считал, что именно отношения составляют цель педагогической работы, что перед педагогами всегда двойной объект — личность и общество.

Литература

- Анохин П. К. Методический анализ узловых вопросов условного рефлекса. М., 1963.
- Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: Материалы 2-го Всесоюз. совещания по вопросам естествознания, 1970.
- Бехтерев В. М. Объективная психология, 1—3. СПб., 1907—1910.
- Бехтерев В. М. Мозг и его деятельность. Л.- М., 1928.
- Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. Л., 1971.
- Бобкова В. В. Особенности электрической активности мозга при невротических состояниях: Дисс. на соиск. уч. степ. докт. биол. наук. Л., 1971.
- Введенский Н. Е. Возбуждение, торможение и наркоз. СПб., 1901.
- Введенский Н. Е. Об одном новом своеобразном состоянии нервных центров, вызываемом продолжительным раздражением чувствительного нерва // Русский врач. 1912. №22.
- Голиков Н. В. Физиологическая лабильность и ее изменения при основных нервных процессах. Л., 1950.
- Голиков Н. В. // Вопросы теории и практики электроэнцефалографии. Л., 1956. С. 3—31.
- Голиков Н. В. // Проблемы физиологии и патологии высшей нервной деятельности. Л., 1960. С. 71—98.
- Голиков Н. В. // Механизмы клеточной реакции и распространяющегося возбуждения. Л., 1970. С. 5—11.
- Дельгадо Х. Мозг и сознание. М., 1971.
- Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1921.
- Мягер В. К. Дизэнцефальные нарушения при неврозах и пограничных состояниях. Л.: Медицина, 1976.
- Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
- Мясищев В. Н. // Вопросы психологии. 1964. №5. С. 36.
- Павлов И. П. Полное собрание сочинений. 1951а. Т.3. С. 78.
- Павлов И. П. Полное собрание сочинений. 1951б. Т.3. С. 151.
- Павлов И. П. Полное собрание сочинений. 1951. Т.3. С. 121.
- Пшоник А. П. Кора головного мозга человека и рецепторные функции органов. М., 1952.
- Рибо Т. Болезни личности. СПб., 1887.
- Тищенко Б. Ф. Рвота при неврозе: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. мед. наук. Л., 1972.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
- Ухтомский А. А. Собрание сочинений. 1950а. Т.1. С. 197.
- Ухтомский А. А. Собрание сочинений. 1950б. Т.1. С. 192.
- Adler A. Menschenkenntnis. Leipzig, 1929.
- Allport G. W. Attitude in readings in attitude theory and measurement. N.-Y., 1967.
- Cooper J. B., Pollock D. The identification of prejudicial attitudes by the galvanic skin response. N.-Y., 1967.

Osgood C. E., Tannenbaum P. H. Attitude theory and measurement. N.-Y., 1967.
Rogers K., Kinget M. Psychotherapie et relations humaines. Louvain, 1965.
Schwarzo. Psychogenese und Psychotherapie körperlicher Symptome. Wien, 1925.

О связи проблем психологии отношения и психологии установки

1

Психология рассматривает вопрос о личности человека и ее сознательной деятельности с материалистических позиций. И личность, и сознательная деятельность являются сложными динамическими образованиями человека (его мозга), формирующимися в процессе общественно-трудового опыта каждого человека. Здесь мы коснемся двух понятий, которыми пользуются не только в науке, но и в практике повседневного общения. Это понятия: «установка» и «отношение». Если понятие «установка» имеет в жизни помимо психологического и технический, и административный смысл, то понятие «отношение» также широко применяется не только в жизни, но и в различных науках — математике, физике, биологии, психологии, социологии.

В психологии впервые понятие установки появилось в Германии (Muller Y. E., Schuman F., Stefens S., Marbe K.), но научную, методологическую и методическую почву оно получило в трудах советского грузинского психолога Д. Н. Узнадзе и ряда его сотрудников (см.: Экспериментальные исследования по психологии установки, 1958).

Что касается понятия «отношения» в зарубежной психологии, то подступ к нему намечался в работах психоаналитического направления, преимущественно Адлера. Отчетливую выраженность они получили в работах последовательницы последнего В. Штрассер (V. Strasser, 1916). Широкое развитие получило понятие интерперсональных отношений в трудах Г. С. Салливена (H. S. Sullivan, 1953) и его последователей. Конечно, ни с методологической, ни с методической стороны разработка указанными авторами проблемы отношений не может нас удовлетворить, поэтому мы коснемся ее в позитивном плане в отечественной литературе, в нейрофизиологическом, биопсихологическом и объективно психологическом плане. Как известно, И. П. Павлов говорил о том, что высшая нервная, или психическая, деятельность устанавливает тончайшие отношения организма к внешнему миру. В. М. Бехтерев рассматривал первичную деятельность и соотношение организма со средой и предложил объективный термин — соотносительная деятельность (1923. С. 14—15). Оба указанных автора в этом плане следовали современной им физиологии, разделявшей жизнь организма на жизнь питания, или вегетативную, и жизнь отношений, или жизнь психическую (Биша). Здесь мы упоминаем об этом лишь для того, чтобы подчеркнуть связь психологии отношений с физиологией. Однако в отечественной психологии понятие «отношение» получило известность лишь со времени трудов замечательного психолога, экспериментатора и эмпирика А. Ф. Лазурского, развившего учение об экзопсихике как отношении человека к своей среде. Даже в крупнейшем современном труде по психологии «Основы общей психологии» (С. Л. Рубинштейн, 1946), в котором автор широко опирается на понятие отношения, анализа этого понятия он не дает. Это говорит о том, что понятие нужно, но вместе с тем даже самые зрелые психологи не нашли для него места в системе психологических понятий.

Понятию установки С. Л. Рубинштейн уделяет значительное внимание, справедливо высоко оценивая труд Д. Н. Узнадзе и его сотрудников. Однако мне кажется, что он дает понятию более широкие и менее четкие рамки, чем Д. Н. Узнадзе.

Несомненно, вместе с тем, что понятия отношения и установки близки друг к другу и поэтому очень желательно их сравнение и разграничение. Этому вопросу и посвящена данная статья.

2

Чем выше на лестнице развития стоит организм, тем более богат и значим в структуре

его поведения приобретенный им опыт. В психологии иногда пользуются термином «психологическое образование», подразумевающим психические структуры, не врожденные и не унаследованные, а возникающие, образующиеся в процессе индивидуального опыта. И установка, и отношение относятся к психическим структурам. Конечно, они возникают на почве существующего и созревающего генотипа, но являются паратипической стороной психики и личности. Говорить о важности и трудности разграничения паратипического здесь нет надобности. Укажем только, что в отношении к генотипу и паратипу обязательные требования изучения в развитии совершенно различны, как различны данные генетического анализа и общественно-трудового опыта.

3

Все течет, все меняется. Психическое процессуально. Это общепринято. Но можно ли установку или отношение считать процессом? Если различаются предметы и процессы, то они будут предметом психологического исследования, не представляя в конкретном плане процесса, хотя и могут изменяться. Оба понятия имеют свойства, но нельзя их, строго говоря, назвать свойствами. Также нельзя назвать их состояниями, хотя они меняются с изменением состояния субъекта-личности.

4

Современная психология характеризуется борьбой с безличным функционализмом и процессуальностью. Важно то, что подчеркивает Д.Н. Узнадзе: личностный характер установки. Считая, что личность — существенное, присущее только человеку свойство, я полагал, что отношения человека личностны. Такое понимание, мне кажется, сейчас у нас является общепринятым. В связи с этим возникает вопрос, применимо ли понятие установки к психике животного. Мне кажется, что на этот вопрос компетентнее могут ответить руководящие представители психологии установки, я же несколько ниже укажу на некоторые соображения.

Что касается «отношения», то известна замечательная диалектическая формула, не раз цитированная мной и многими психологами: животное не «относится» ни к чему, оно вообще не «относится»; для животного его отношения не существуют как отношения (Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т.3. С. 29). Эта диалектическая формула заставляет нас обратить внимание на своеобразие, присущее только человеку, его отношений. Это заставляет нас не забывать и о своеобразии, специфичности категорий человеческих отношений и взаимоотношений.

5

Как указывает Д. Н. Узнадзе, установка бессознательна. Существенным в отношениях человека, отличающим его от животного, является их сознательность. Бессознательность установки является важным обстоятельством, делающим установку средством и методом изучения бессознательного. Это не раз справедливо подчеркивалось Ф. В. Бассиным (1968). Это справедливо так же, как и то, что установка — не единственный путь изучения бессознательного.

Так как бессознательное в значительной части может быть осознано, т.е. перейти из бессознательного в сознательное, то важной, хотя и недостаточно уточненной стороной вопроса является возможность осознания установки, формы, в которой это возможно, и полнота, с которой осуществляется это осознание. На основе опытов, проводившихся в руководимых мною лабораториях, можно прийти к выводу, что факт наличия установки как тенденции может быть осознан, степень выраженности также; но осознание роли потребности отсутствует, хотя это осознание является лишь одним из условий возникновения и фиксации установки.

Что касается отношения, оно осознается, хотя мотивы или источники его могут не осознаваться. Может ли отношение быть бессознательным или неосознанным? По-видимому, это закономерный путь формирования всего сознательного: сразу или постепенно оно

осознается, наиболее развитое отношение осознано и мотивировано.

6

Можно спросить, чем отличаются друг от друга как образования отношение и установка. Установка характеризуется *готовностью*. Оговорки и дополнения, сделанные по этому поводу Ф. В. Бассиным и другими, не исключают этого основного факта. Что касается отношения, то его как образование характеризуют *избирательность*, тяготение или отталкивание. Несмотря на близость избирательности и готовности, все же между ними есть разница.

7

Эмоция, отношение и установка. Эмоция является обязательным компонентом отношения. Без эмоции нет отношения или, лучше сказать, существует то, что называется безразличием и равнодушием, индифферентностью. Индифферентность, отсутствие различия и есть безразличие.

Вопрос установки и эмоции недостаточно определен. Отмеченная связь установки с потребностью заставляет признать роль эмоции, но она не так отчетлива в ее первостепенной значимости для формирования установки. В фиксации установки значение эмоции велико.

8

В заключение остановимся на очередных задачах, связанных с рассматриваемым вопросом. Прежде всего, в соответствии со сказанным, необходимо достаточно отработать вопрос о месте обоих понятий в системе понятий житейской психологии и разграничить в отношении к ним житейское и научное психологическое понимание. В самой системе психологических понятий важно разграничить более элементарные понятия и подчиненные «субординированные» понятия, близкие и подчиняющиеся понятия. Так, рефлекс условный как более элементарное образование в отношении к безусловному является подчиненным понятием. Динамический стереотип является также подчиненным понятием.

В качестве соподчиненных можно указать на мотивы, навыки и направленность. В мотиве заключена побудительная сила, в отношении и установке также. Источником мотива может быть отношение, мотив может явиться источником отношения. Ученик старается, чтобы доставить радость любимым родителям — пример первого. Стремление первенствовать как мотив может быть источником старательного отношения к делу, к трудовой или учебной деятельности. Навык может формироваться без потребности. Может ли установка образоваться без потребности на основе приучивания? С классической точки зрения теории установки это невозможно, но приучивание как формирование тенденции действия существует. Куда же его отнести, если не к установке? Это требует дальнейшего исследования. Что же касается направленности, то этот более топологически оформленный термин часто применяется как эквивалент «отношения» и установки. Надо заметить, что термин готовности выражает и определяет тенденцию перспективного действия, направленность, строго говоря, есть характеристика последствия. Заслуживает внимания, что классическое определение установки имеет характер ретроспективный, тогда как направленность — целевой и перспективный. Отношение имеет характер (в смысле его генеза) ретроспективный, объясняет поведение и переживание настоящего и имеет перспективное значение для позиций психологии отношений. Направленность выражает доминирующее отношение или его интеграл. Близость обоих понятий сказывается и в том, что в переводе некоторых психиатрических терминов пользуются и термином установки, и термином отношения. В первую очередь нужно указать на понятие: *attitude* — английское и французское слово. Обычно в словарях нет термина установки, но одним из переводов этого термина в обоих языках является отношение. Можно также указать на термины: *диспозиция*, *предрасположение* и *склонность к позиции*. В. Штерну (W. Stern, 1912) принадлежит термин: *диспозиция направленности*. Они явственно отличаются от рассматриваемых понятий там,

где предрасположения конституционально-обусловлены, и близки там, где речь идет о приобретенном. Примененный Адлером (A. Adler, 1930) термин позиции, хотя и противопоставляется им диспозиции, но очень близок понятию направленности. Суперординация включает отношения и установку в широкую систему. Укажу прежде всего понятия характера. В характер входит и установка, и отношение, но было бы сложно целостное интегральное синтетическое понятие характера отождествлять с динамическим стереотипом, установкой или отношением.

Мы рассмотрели ряд психологически важных понятий. Уточнение и дифференциация понятий является важным моментом научного развития. Полагаю, что данная статья имеет значение, главным образом, в этом плане.

Литература

- Бассин В. Ф. Проблемы бессознательного. М., 1968.
Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. 2-е изд. Пг., 1923. С. 14—15.
Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.3. С. 29.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз. 1946.
Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1958.
Adler A. Praxis und Theorie der Individual-Psychologie, 4 Auflage, Munchen, 1930.
Stern W. Differenzielle Psychologie. Leipzig, 1912.
Strasser V. Mensche Zusammenhange und Beziehung. 1916.
Sullivah H. S. Interpersonal Theory of Psychology, 1953.

Психические функции и отношения

Перестройка позиций психологии неизбежно влечет за собой перестройку основных понятий и представлений о движущих силах психической деятельности и поведения.

Психическая деятельность и поведение могут быть правильно освещены только как поведение и деятельность *личности*. Аналитическая психология, освещая эти проблемы, исходила из безличных элементов и функций. «Целостная» психология исходила из абстрактного бессодержательного, безличного целого. Интегральные понятия поведения, деятельности и личности, будучи широкими, сложными, многосторонними, требуют расчленения, но такого, чтобы при этом не утрачивался целостный и содержательный характер понимания личности.

Понятие психического отношения представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности. Деятельность и поведение одной и той же личности в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам действительности, отношениями, вытекающими, в свою очередь, из истории развития личности, т.е. из всей объективной общественно-исторической действительности. Повседневная жизнь человека, его деятельность, поведение, взаимодействие с людьми определяются общественными отношениями людей, но научная психология, которая, казалось бы, должна в организованной, систематической форме отразить этот бесспорный факт жизни, проходит мимо него. Поэтому, изучая высшие формы человеческой психики — сознательную деятельность, мы опираемся на определение К. Марксом сознания — «сознание есть мое отношение к моей среде» — и на его определение сущности человека как совокупности общественных отношений. Считая эти понятия чрезвычайно важными для психологии человека, строящейся на позициях исторического материализма, мы давно занимаемся освещением проблемы психической деятельности с позиций психологии отношений.

Борьба с функционализмом в советской психологии является выражением борьбы за содержательную целостность против атомизма и формализма. Так как это — общепризнанный у нас лозунг, то сейчас речь идет об его последовательном и реальном, а не

половинчатом и словесном осуществлении. Борьба с функционализмом в психологии обозначает не полное отрицание функции, но стремление правильно осветить и ограничить роль этого понятия. В плане нашей работы естественно возникает вопрос о связи психических функций и отношений.

Нельзя сказать, чтобы само понятие психической функции было достаточно четко определено. Это понятие выросло из нескольких корней. В периоде зарождения так называемой естественнонаучной психологии значительную роль сыграло физиологическое понятие функции как способности органа к специфической для него деятельности органа. В психологии аналогичную позицию занимал, например, один из крупнейших представителей экспериментальной психологии — Титченер. Эта позиция сводилась, в сущности, только к аналогиям и пояснениям, так как ни существа психологической позиции, ни образования новой системы понятий не раскрывалось. Функция в математике рассматривается как величина, изменяющаяся вследствие изменения «независимой переменной», или «аргумента». Соответственно этому психическими функциями назывались вторичные психические образования, возникающие на основе первичных, элементарных, например, суждения и понятия, возникающие на основе материала ощущений. Таковы взгляды Д. Миллера, отчасти Калкинс, Бентли.

Одним из виднейших представителей направления функционализма в буржуазной психологии явился Штумпф, вновь выдвинувший понятие психической функции. Согласно Штумпфу, психическая функция, которую он не отличает от акта, состояния переживания, тоже понимается по аналогии с физиологической или органической функцией. Но в его взглядах заслуживает внимания ряд моментов, которые в дальнейшем нашли свое отражение и сказались в трактовках авторов.

Психические функции, по Штумпфу, представляют прежде всего переживание психической деятельности, психических актов в отличие от содержания этих актов как психических явлений. Они являются теми факторами сознания, которые необходимы для описания психического процесса и его изменений, поскольку объект, или содержание психического процесса, может быть неизменным. Функции представляют собою разные способы отношения к явлениям или предметным содержаниям. Явления реальны как содержания, к которым относятся функции. Функции реальны «как функции, которые выполняются в явлениях». Явления и функции представляют собой реальное единство. Функции не разложимы на явления, ни один признак мира явлений не относится к функциям, и наоборот. Понятие психической «функции» не связано логически с понятием «явления». Явления и функции в известных пределах независимы друг от друга. Так, если незамеченное становится замеченным, если воспринимаются ранее не воспринимавшиеся содержания и т.д., то это есть изменение функции без изменения явления. Наоборот, возможны не замеченные изменения явлений, когда функции остаются прежними, хотя произошли изменения в объективном содержании.

Явления, по Штумпфу (1913), представляют скорлупу или материал, функции являются самым существенным ядром психической жизни. Душа, или психика, представляет целое из функций и предрасположений. Наряду с функциями и явлениями Штумпф выделяет образования; сюда относятся понятия формы, целого, единства, совокупности и т.п. В эмоциональной сфере такими образованиями, по Штумпфу, являются ценности, или блага, со всеми их классами и противоположностями (утешительное, желанное, страшное, приятное, средство и цель и т.п.).

Критика функционализма, приписывая его последователям гораздо более элементарное понимание, чем это имеет место в действительности, часто бьет в значительной мере мимо цели.

Это «учение» Штумпфа является типичным выражением идеализма и метафизики. Отрыв психики от ее материального содержания и субстрата, утверждение изначальной активности психики составляют суть такого понимания «психических функций». И. М. Сеченов разоблачал антинаучность такого подхода, называя эти «функции» психическими фикциями.

В дальнейшем в зарубежной психологии критика функционализма была развернута с позиций психологии целостности, которая, выдвигая это понятие с идеалистических и метафизических позиций, не дала практически новых частных понятий, а внесла только

формальный и бессодержательный принцип деятельности в трактовку психических процессов, переживаний и функций.

Прежде чем перейти к освещению вопроса с наших позиций, следует упомянуть о взглядах на психическую деятельность крупнейшего и для своего времени прогрессивного русского психолога А. Ф. Лазурского. Как известно, А. Ф. Лазурский разделяет психологические качества на две группы: эндопсихических и экзопсихических свойств. Эндопсихические свойства представляют собой как бы внутренний психический механизм, основанный на нервно-физиологической организации, а экзопсихические есть основанные преимущественно на приобретенном опыте отношения человека к окружающему, включая его отношение к самому себе.

Эндопсихические свойства соответствуют понятию психических функций, и их связь с механизмами нервной деятельности была понятна Лазурскому (1921), но вместе с тем совершенно ясно, что для него недостаточно было противопоставления функций явлениям. Если говорить об «образованиях» Штумпфа, то и этот вопрос у Штумпфа явно не разработан, и образования, в сущности, относятся к функциям более интегрального порядка. Однако Лазурский, подчеркнув существование двух классов явления, не осветил достаточно вопроса о связи, о соотношении обеих категорий и об их относительной значимости. Во всяком случае, в своей «Классификации личностей» он рассматривал их роль настолько независимо одну от другой, что допускал на низшем уровне доминирующую роль эндопсихических свойств, на высшем — экзопсихических. Лазурскому не было еще доступно историко-материалистическое понимание; он разрывал здесь метафизически форму и содержание, не представляя их в единстве и развитии.

Нельзя сказать, чтобы важный вопрос о таком основном понятии, как психическая функция, в процессе формирования нашей психологии был достаточно освещен. Понятие функций наши психологи справедливо подвергли критике, усматривая в нем ошибки идеализма, формализма и атомизма. Но психологический функционализм в практике глубоко укоренился, и его выкорчевыванию препятствует отсутствие другой разработанной системы психологических понятий.

С. Л. Рубинштейн (1946) с неправильных позиций критикует функциональную психологию; он ограничивает понятие функции только «теми физиологическими проявлениями, которые однозначно определяются в плане психофизиологического функционирования». Соответственно этому он признает функцию чувствительности, мнемическую (закрепляющую и воспроизводящую данные чувствительности) и тоническую, проявляющуюся в темпераменте и эффективности. Психофизиологические функции как предмет психофизиологии образуют «основание системы психологии». К функциям «подстраиваются» как более сложные и собственно психологические образования психические процессы.

Несомненно, что дальнейшее развитие вопроса невозможно без критического преодоления этих механо-идеалистических позиций. Во-первых, функция чувствительности реализуется в процессе, например, ощущения, так что нельзя процесс и функцию разделять как разные виды психической динамики. Во-вторых, функцию чувствительности и процесс восприятия, функцию мнемическую и процесс запоминания трудно отделить друг от друга. Можно сказать, что структуры рецептивной функции и процесса могут быть более элементарными или более сложными. Поэтому фактически психофизиологические функции рассматриваются вместе с процессами восприятия, а понимание по существу оказывается неизменным. В-третьих, нельзя представлять себе отличие процесса восприятия от функции чувствительности только в том отношении, что процессы представляют результат комбинации различных функций. Говоря о процессе восприятия, мы рассматриваем рецептивную деятельность в связи с ее объектом более синтетически и на более высоком уровне отражения, более интегрально, а говоря о чувствительности — более аналитически, элементарно и абстрагируясь от предметно-гностической стороны; наконец, мы не можем отказаться от попыток физиологического понимания мозговых механизмов процессов восприятия, мышления и т.п.

Нам представляется необходимым для дальнейшего, не развивая здесь подробно нашего понимания психических функций, выдвинуть ряд положений, имеющих ориентирующее

значение.

Понятие психических функций представляет только логические абстракции психологического опыта. При бесконечном разнообразии процессов психической деятельности они представляют собой основные компоненты усвоения, понимания, переработки нашего опыта и нашего воздействия на действительность. Они являются не столько способами отношений, сколько постоянными сторонами психической деятельности, к которым относятся не только чувствительность или мнемическая функция, но и внимание, волевая регуляция, обобщение или отвлечение и т.п.

Реальным основанием для этой абстракции является то, что каждая функция, будучи одним из компонентов сложной психической деятельности, может в особых условиях становиться центральным звеном процесса психической деятельности. Так, в каждом процессе нашей деятельности участвует восприятие, воспоминание, внимание, мышление и т.п. Но естественно или искусственно могут быть созданы такие условия, когда основным явится процесс восприятия, внимания и т.п. Понятие психических функций, аналитически раздробляющих психическую целостность процесса, является неизбежным следствием необходимости расчленять в процессе познания сложное целое на менее сложные компоненты. Поэтому психические функции могут быть более или менее элементарны или сложны, причем по мере нарастания сложности расширяется диапазон их изменчивости или убывает их стереотипность. Соответственно этому классификация психических функций не может сводиться к линейному их перечислению, а представляет собою структурную иерархию от более низкого, элементарного уровня и узкого типа интеграции к высокому, сложному и широкому.

Понятие функции сменяет не столько понятие ассоциации, сколько старое понятие способности. Вместе с тем, оно выражает стремление психологов к пониманию и раскрытию церебральных механизмов или условий психической деятельности. Если до недавнего времени методы и опыт позволяли говорить только о психофизиологии органов чувств и о психомоторике, то методические возможности и теоретические достижения в дальнейшем позволяют расширить позитивное представление о мозговых механизмах более сложных видов психической деятельности. В этом смысле, если бы мы даже отказались от понятия функции и говорили о восприятии, мышлении, запоминании и т.п., все равно, думая об их церебральном механизме, мы имели бы дело с той же функцией, и спор превратился бы в вербальный.

Связь мозговых механизмов с различными сторонами психической деятельности позволяет отличать понятие функции и церебральных основ от понятия состояния и его церебральных основ как общего условия функциональной динамики. В этом смысле нам представляется ошибочным утверждение С. Л. Рубинштейна, что в основе темперамента или аффективной возбудимости лежит тоническая психофизиологическая функция. Темперамент является динамическим выражением нейрофизиологических явлений во всех сторонах психической динамики деятельности.

Психологически правильным и, следовательно, обязательным представляется такое изучение психической деятельности или психических функций, при котором психофизиологический индивидуальный план изучения личности осуществляется в единстве с внеиндивидуальным планом включения индивидуума в действительность. Точно так же правильно и то, что окружающая действительность социально опосредована, что человек — не только индивид, который взаимодействует со своей действительностью, но является личностью, т.е. субъектом, активно и инициативно относящимся к действительности. При этом важно, что способы его отношения неразрывно связаны с его функциональными возможностями, формируясь и развиваясь в условиях объективной действительности, т.е., являясь продуктом его истории, сами определяют отношения и определяют функции. Отсюда вытекает давно сформулированное нами положение о том, что функции нельзя понимать вне отношений человека.

Если критический анализ и позитивное освещение понятия функции являлись первой задачей данной части нашей работы, то вопрос о роли отношений в функциональной динамике представляет вторую задачу. Задача преодоления механицизма и формализма заключается не в замене функций процессом и не только в указании на содержательность процесса. Психические процессы могут изучаться непродуктивно, безлично и механистично.

Процессуализм — это тот же функционализм, формализм или механицизм при неправильности, неконкретности анализа и при абстрактности содержания. Поэтому мы здесь не можем остановиться на полпути, говоря о том, что деятельность направлена на задачу или имеет цель. На первый взгляд мы как будто решаем задачу не абстрактно и содержательно и не механистически. Однако на самом деле, если мы не связываем анализ процесса деятельности с вопросом о том, почему человек решает задачу, для чего он ее решает и какое значение она для него имеет, динамика оказывается абстрактной. Только при наличии такой связи жизненная динамика процесса и его результат будут освещены правильно.

Ведущие черты сознательной моральной личности, черпая свою определяющую силу из передовых общественных идей, определяют характер действия в ответ на внешние и внутренние воздействия, возможность противостоять настойчивому, даже жестокому давлению, давать ему героический отпор, побеждать его. Они показывают буквально, что убить человека — не значит подчинить его волю, если он не захочет этого сам.

Исторически причинно обусловленная воля, выражаемая действием, основанном на сознательном, внутреннем принципиальном отношении, «свободна» в том смысле, что действие зависит от личности, представляющей сознательный результат индивидуальной истории. С учетом этой предпосылки можно разделять проблемы генеза волевой структуры психической деятельности, которой мы только что касались, и мотивов, которые приводят в действие сформированную сознательную волю, той проблемы, которая нас сейчас особенно интересует. Нет надобности говорить о том, что этой мотивационной силой обладают цели, приводящие в действие волю, и волевая энергия, которая при этом возникает, тем больше, чем больше значение цели.

Но подлинно человеческие цели это — ценности, ради которых лучшие люди жертвовали жизнью, в борьбе за достижение которых они черпали источники «сверхчеловеческой» воли, стойкости, выносливости, мужества и терпения; наконец, идеи, которым они были беззаветно преданы. Идея становится целью человека, когда она как ценность вызывает у него стремление достигнуть ее реализации. Идея вызывает у человека сознание ценности, долженствования, долга, а преданность идее и стремление осуществить ее мобилизуют все силы человека.

Угасание эмоции делает человека безразличным, а безразличие, т.е. безразличное отношение ко всему, — тупым и пассивным. Хорошо известны болезненные состояния, которые характеризуются подавленным состоянием; при этом человек в периоде подавленности как бы теряет свои способности, но стоит подняться настроению, как блестяще выявляются функциональные возможности человека. Тяжелая утрата, вызывая реактивную депрессию, может вызвать полную потерю энергии, психической активности. Этот факт большого жизненного значения неоднократно и ярко показан в художественной литературе. Так, Л. Н. Толстой выразительно характеризует его в словах Анны Карениной: «Вы говорите энергия. Энергия основана на любви. А любовь неоткуда взять. Приказать нельзя». Так один из проницательнейших знатоков человеческой души показывает, что один из источников энергии человека лежит в эмоциональном отношении любви.

Что касается другого важного фактора или стороны душевной жизни, то, хотя, вслед за Штумпфом, некоторые авторы говорят о волевой функции (М. Я. Басов), но ряд авторов справедливо указывает на то, что воля является аппаратом управления всеми психическими функциями. Во всяком случае сформировавшаяся воля человека определяется его отношениями, которые могут оказывать свое влияние на психические функции.

Исключая, таким образом, эмоцию и волю, которых мы сейчас коснулись и которые занимают особое место, мы обратимся к анализу того, что обычно называют психическими функциями — восприятия, внимания, памяти, фантазии, мышления.

Восприятие. Восприятие, как известно, представляет собой более непосредственную чувственную и более элементарную форму отражения действительности, чем мышление.

Значение отношений в функции или деятельности восприятия вытекает из того, что степень развития этой функции зависит от жизненной значимости ее предмета как для животного, так и для человека. Животное тонко различает те раздражения, которые тесно связаны с его жизнедеятельностью. Собака слабо различает запахи веществ ароматического ряда (растений, цветов, плодов) и прекрасно различает запахи органических кислот,

связанных с запахами животного тела. Человек, чей опыт опирается на культуру функций в их основной форме производственной деятельности, по-разному реагирует на разные раздражители: живописец гораздо тоньше различает цвета, музыкант — звуки, дегустатор — вкус и т.п.

Избирательность восприятия зависит не только от профессиональной тренировки, она связана с тем, что различные объекты и их стороны имеют разное значение для человека. Известные примеры этого представляет мать, спящая при шуме и пробуждающаяся при легком движении ребенка, мельник — при изменении стука жерновов и т.д. Экспериментальные исследования зрительного восприятия проведены у нас А. Россол, которая на основе тахистоскопических исследований показала, что при безразличном отношении испытуемого восприятие имеет бедный, неопределенный, случайный бессвязный характер; при активном отношении оно характеризуется, наоборот, четкостью и осмысленностью. Это демонстрируется следующими данными о восприятии деталей, экспонированных в тахистоскопе объектов. При безразличном отношении, как показывают эти опыты, количество деталей в среднем падает до двух на одного испытуемого; при заинтересованном — вырастает до семи в среднем, т.е. богатство восприятий возрастает с активацией отношений более чем в три раза.

Нужно подчеркнуть еще, что восприятие значимого объекта осмысленно. Эта осмысленность обозначает не только связь отдельных объективных компонентов восприятия, но и субъективную значимость содержания восприятия для воспринимающего.

Значение осмысленности восприятия и усвоения учебного материала правильно показано и подчеркнуто у нас в СССР А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками.

Психология здесь, в сущности, показывает факты, довольно хорошо известные педагогам. Тем не менее это является важным и прогрессивным потому, что раньше педагог, пытаясь найти ответы на свои вопросы, сталкивался с формальным, бессодержательным, безразличным и безжизненным функционализмом, а теперь встречается с содержательной и живой психологией, созвучной его опыту.

Давно установлено, что в восприятии имеются субъективные и объективные стороны. Субъективные — это отчасти то, что привносится субъектом, но отсутствует в воспринимаемом — объекте. Иллюзорные болезненные восприятия, о которых будет речь дальше, представляют субъективно обусловленное искажение объективной действительности под влиянием болезненного состояния. Иногда это искажение связано не с болезнью, а с привычкой, установкой, идущей из прошлого. Так называемое ассимилирующее восприятие опирается на субъективные компоненты, которые, в отличие от болезни, не нарушают процесс восприятия, а облегчают и ускоряют его. Наконец, субъективный фактор может проявляться в интересе к тому, что дано в предмете наблюдения. Этот субъективный компонент является важным, как мы показали, положительным фактором восприятия.

Память. Запас наших знаний основан на способности накопления фактов, сведений и т.д., т.е. на памяти. Бесконечное разнообразие запаса знаний у различных людей зависит не только от особенностей опыта, но и от неодинаковой прочности фиксации усвоенного материала как в смысле количества, так и в смысле его содержания. Различие в характере опыта зависит не от особенностей памяти, но избирательный характер в смысле сохранения опыта выражает особенности памяти. Было бы, однако, грубой ошибкой обезличенно и механически представлять себе эту избирательную работу, хотя, к сожалению, это имеет место до сих пор. Неправильно было бы отождествлять эту избирательность и с типами памяти, как зрительной, слуховой и т.п. Конечно, эти типы существуют, но и в пределах свойственного этим типам преимущественного восприятия они различны по содержанию, независимо от характера психосенсорной системы — зрительной, слуховой и т.п.

Эта избирательность обусловлена не механизмом, а отношениями личности.

Хорошо известно, что события и факты запоминаются тем прочнее, чем больше впечатления они производят на человека. Можно сказать, чем сильнее впечатление, тем прочнее оно запечатлевается. Если воспользоваться методом воспроизведения фактов, уходящих в прошлое, то мы увидим, что количество их суживается в общем тем более, чем дальше мы уходим в глубь этого прошлого, однако детальность, яркость, образность некоторых из них упорно преодолевают время и оказываются стойкими. Эти стойкие

воспоминания и впечатления связаны, как правило, с эмоцией сильной, глубокой и стойкой.

Это положение в настоящее время едва ли требует особой аргументации или иллюстрации. Каждый человек вспоминает ярко минуты своих радостей, страданий, торжества или унижения. Это — «незабываемые» часы, минуты или мгновения. Но вопрос о том, что задевает нашу эмоцию, тесно связан с тем, что говорилось раньше. Мощные эмоции возникают только по поводам, по обстоятельствам, имеющим для человека большую значимость. Эта значимость может иметь не индивидуальный или личный характер. Например, всякого человека потрясает разрушительная картина стихийных бедствий, каждый глубоко переживает и прочно запоминает острые минуты опасности для жизни. В обычных условиях эти исключительные переживания редки, а некоторыми людьми совсем не переживаются, но у всех воспоминания заполнены социально и индивидуально значимым содержанием.

Любовь, воспетая поэтом, односторонне освещенная и гипертрофированная психоаналитиками, не сделалась предметом исследования в связи с вопросом памяти. Хотя в учебниках психологии в главе о памяти вопрос о любви и памяти не разработан, но не нужно быть особенно тонким или образованным психологом, чтобы видеть здесь тесную связь. Любящий помнит и вспоминает любимого и любимое. Любимое — в данном случае дело, которое любят; не только забота о любимом деле есть память о нем, но и знание малейших деталей дела, сохранение их в памяти являются выражением любви к делу. Едва ли нужно говорить о том, какие детали, относящиеся к ее ребенку, прочно хранит память любящей матери. О том, что мать неодинаково любит двух детей, не трудно узнать по тому, насколько при прочих равных условиях богата ее память по поводу одного и как сравнительно бедна по отношению к другому. Можно сказать, что не только эмоция является условием памяти, но память является мерой отношения — любви, дружбы, интереса и т.п. Опыт школьной работы учит, как известно, тому, что материал, воспринятый учащимся с интересом, оказывается гораздо более богатым и прочнее усвоенным.

В опытах А. Россол, о которых говорилось, при экспозиции картин различного содержания обнаружилось совершенно различное воспроизведение в зависимости от отношения к картине. Это отношение характеризовалось как положительное, отрицательное и безразличное. Результаты приведены в таблице.

Характер отношений	Количество воспроизведенных деталей объектов		Количество объектов	
	после первой экспозиции	после второй экспозиции	воспроизведенных	забытых
Положительное	133	167	50	0
Отрицательное	95	124	28	22
Безразличное	67	81	7	43

Как видно, при положительном отношении воспроизведение наиболее богато — все воспроизведено, и ни один объект не забыт; при отрицательном отношении воспроизведение несколько беднее: забыто 22 объекта из 56; наконец, при безразличном отношении воспроизведение оказалось вдвое беднее по количеству деталей: 67 и 81 против 133 и 167 при положительном отношении. При безразличном отношении объектов воспроизведено 7, а забыто 43.

К памяти можно подойти и с другой позиции, говоря, что живой материи свойственно, как правило, утрачивать следы впечатлений и опыта; при этом понимании оказывается, что чем большее значение имеют для человека события или лица, тем более их образы преодолевают закон забывания. Отсюда понятны эпитеты «неизгладимое впечатление», «незабываемые минуты» и т.п. Изучение старческого регресса памяти показывает недостаточную правильность положения о том, что старики, не запоминая нового материала,

помнят хорошо старый. Воспоминание старого у них богаче, но также полно пробелов. При этом воспроизводимые в преклонном возрасте переживания и факты раннего детства относятся к любимым лицам, к острым (радостным или тягостным) эпизодам детства, к переживаниям стыда, обиды, раскаяния, к эпизодам, связанным с переломными моментами в жизни. Все прочно запоминавшееся оказывается не случайным, а имеющим индивидуальный смысл, связанный с тем значением, которое оно имело для человека, сохранившего воспоминание.

Некоторые воспоминания приобретают, в силу неразрешенности лежащего в основе их переживания, навязчиво прочный характер, что является предметом нашего рассмотрения в другом месте.

Внимание. Внимание — это сосредоточение психической активности. Заинтересованный ребенок весь «захвачен» интересным предметом, рассказом, делом. Внимание голодного неотразимо привлекается запахом пищи. Человек с потребностью в чтении не может оторваться от книги. Увлеченный работой человек поглощен ею. Он ничего не слышит, не видит, не чувствует голода и усталости. Учащийся, рабочий, воин на посту, утомленные трудом, не ослабляют внимания, преодолевая усталость вследствие сознания долга и необходимости.

Внимание — важнейший механизм упорядоченной нервной деятельности, физические основы которого освещены И. П. Павловым и В. М. Бехтеревым и соответствуют учению о доминанте А. А. Ухтомского. Но здесь для нас важно подчеркнуть не это хорошо известное значение внимания, не его физиологическую природу, но ту движущую силу и источники внимания, которые показаны в приведенных примерах. В школьной психологии до последнего времени больше говорилось об объеме, устойчивости, отвлекаемости, лабильности, концентрации и т.п. формальных признаков внимания; вопрос же о его движущих силах оставался в тени, в пренебрежении. Только в последнее время психологи заговорили об этом. Не трудно показать, что источником внимания является избирательное отношение личности к различным сторонам действительности в процессе ее деятельности. Так именно вопрос и был сформулирован нами в начале 30-х годов.

Говоря о том, что отношения определяют психические функции, мы имели в виду, конечно, и внимание. Примеры, приведенные здесь, говорят об интересах, о потребностях, увлечении, сознании долга. Эту позицию принимают и другие советские психологи.

Мы говорили выше о доминирующем отношении. Внимание так же как, и воля, является в каждый данный момент выражением в структуре психического процесса динамического соотношения различных предметов или содержаний сознательной деятельности, и в них выражено доминирование одного из содержаний, овладевающего нашим сознанием и становящегося центральным пунктом внимания и нашей деятельности, а также целью нашего волевого усилия. Внимание связано с волей, потому что оно выражает, как и воля, целевое отношение к своему предмету. Внимание как выразитель и показатель активного отношения характерно изменяется в процессе развития. Непосредственный, конкретно-эмоциональный характер отношения на более элементарной ступени соответствует непосредственному, эмоциональному, произвольному, привлекаемому интересом вниманию.

Интерес — закон детского внимания. В младенческой стадии мы обнаружили рефлексорное сосредоточение; в этой стадии, собственно, нет психического отношения, нет, строго говоря, и внимания, а есть рефлекс оптической или акустической сенсомоторной фиксации. На уровне развитой психики отношения все более опосредуются, становятся обобщенными и принципиально обоснованными. Соответственно этому внимание характеризуется как произвольное, активно направляемое, опосредованное. На этом уровне характерно то, что не столько непосредственный интерес определяет мобилизацию внимания, сколько, даже вопреки непосредственному интересу, сознание необходимости и долга.

Мышление. Восприятие и мышление отражают объективную действительность. На достаточно высокой степени развития мышление отражает ее не в конкретных образах, а в понятиях. Но так же, как и в восприятии, в мышлении есть субъективная сторона. Она выступает в различной форме и может быть как положительным, так и отрицательным фактором.

С субъективной стороной мышления прежде всего связан индивидуальный характер

суждений. Действительность бесконечно сложна. Каждая вещь и явление действительности связаны с остальным миром бесконечным количеством связей. Но в мышлении различных людей одни и те же предметы могут выступать различными сторонами и в разных связях, в зависимости от того, под каким углом рассматривается предмет и какую субъективную значимость имеют различные стороны его объективного значения.

Не для всех людей одинакового уровня развития одно и то же слово при одном и том же понятии, которому оно соответствует, имеет одинаковое конкретное содержание, оно зависит от различий опыта, интересов, взглядов, оценок, убеждений. По поводу одного и того же факта или события суждения людей могут оказаться различными в зависимости от того, что и как воспринимается, что и как становится предметом суждения, какое значение приписывается тем или иным сторонам объекта или факта. При этом индивидуальность суждения выражается в том смысле, что различные стороны действительности отражаются суждением с различной полнотой и неравномерностью. Но наряду с этой не явной субъективностью выступают моменты отчетливо субъективные.

Слепая вера, некритический субъективизм в доверии отличается от обоснованного, хотя и полного доверия тем, что последнее основано на критической проверке убедительными испытаниями. Точно так же предвзятая недоверчивость отличается от критической бдительности и осторожности. В вере, в доверии, в недоверии, сомнении и подозрительности мы имеем не просто объективную рассудочную логику расчета, но и логику отношений, отражающих одновременно принципы, эмоции и опыт, исходя из необходимости сочетания доверия и критической проверки дел, требовательности и уважения к людям.

Уверенность психологически выражает влияние воли на мышление. Мышление, холодное, бесстрастное, как счетчик, не является двигателем человеческого поведения; им является мышление страстное, но не пристрастное, толкающее суждение и выводы на неправильный путь.

С психологической, педагогической, логической, житейско-практической точек зрения следует еще коснуться вопроса о личности или безличности мышления. Самостоятельность, стойкость в мышлении, отстаивании своей точки зрения является выражением личности в мышлении. Эти свойства отражают отношение к себе, отношение к другим людям, выражают моральную принципиальность или аморальную беспринципность мышления. Вместе с тем они могут выражать неуступчивость и упрямство, самовлюбленный эгоцентризм и слепую предвзятость мышления, с одной стороны; уступчивость, соглашательство, внушаемость, безличность, безразличие — с другой. Иначе говоря, нравственное значение мышления неотделимо от характерологического значения содержательности мыслительных процессов.

Абстрактная индивидуальная психология рассматривала эти особенности только как проявление характера в области мышления. С этим можно, однако, согласиться лишь с учетом того, что черты характера выражают не формальные качества, а содержательные отношения, и что характер человека является не только своеобразием свойств, но и своеобразием нрава, т.е. неотделим от нравственного склада и моральных отношений личности.

Изложенное приводит к вопросу о преодолении функционализма, интеллектуализма в мышлении, а это тесно связано с вопросом о преодолении формализма и формально-логического понимания.

Формальная логика заботится только о соответствии между посылкой и выводом. Диалектическая логика, логика жизни, стремится отразить связь событий, фактов или предметов не с формальной точки зрения, а в их существенной стороне; при этом один и тот же предмет выступает в разных опосредованиях и разных значениях. В диалектическом мышлении речь идет уже не об абстрактных выводах из абстрактных предпосылок, а об единстве конкретного и абсолютного в понимании значения и смысла рассматриваемого явления. Этот живой процесс оказывается гораздо более сложным, чем процесс формально логического заключения. Выбор предпосылок, конкретных фактов и освещение относительной значимости их может меняться в зависимости от задач, которые возникают перед субъектом, от задач, которые он сам себе ставит, и целей, к которым он стремится.

Нарушения мышления не укладываются в рамки формально-логического «верно или неверно». Возникает вопрос не только о том, правильно ли мышление с некоторой точки

зрения, но и правильно ли выбрана точка зрения. Выбор точки зрения, выбор критерия связан просто с бессубъективной констатацией, но выражает избирательную позицию субъекта. Здесь мы встречаемся с теоретически и практически важнейшим вопросом такого понимания личностью действительности, когда это понимание определяет поведение человека и играет существенную роль в практике производства, воспитания и психотерапии. Эта проблема связана с важнейшими вопросами о перестройке понимания в связи с изменением отношения и о перестройке отношения в связи с изменением понимания. Только связь отношений с активностью личности позволяет нам уяснить себе, каким образом понимание, т.е., казалось бы, интеллектуальный процесс, рассудочная деятельность переделывает всего человека.

Неправильное решение этого вопроса связано с интеллектуализмом, с недостаточным учетом того, что суждение и мысль личности, будучи включенными в систему отношений, оказываются действенным фактором. Перестройка их неизбежно влечет за собой перестройку всей системы отношений личности в целом. С этим мы сталкиваемся, когда помогаем воспитаннику понять, что действительно хорошо и что действительно плохо, когда мы помогаем ему отличать действительных друзей, ему содействующих, от тех, кто ему приносит вред. То же самое делает врач-психотерапевт, который помогает больному по-новому осознать действительность, понять неправильность его позиций, оценок, реакций и действий.

Сила педагога и врача в том, чтобы так овладеть отношением воспитанника или больного, чтобы сделать правильную точку зрения точкой зрения руководимого, правильное отношение — его отношением. В перестройке отношения ко всей жизненной ситуации исходным моментом является отношение ученика к педагогу или больного к психотерапевту.

Задача правильного мышления заключается в том, чтобы отличить в суждении логику объективной действительности от субъективных устремлений. Вместе с тем мы видим, как субъективный фактор влияет на процесс познания, как роль отношения сказывается в мыслительных актах, как отношения вплетаются в живую ткань мыслительного процесса, как они стимулируют, ориентируют мышление или как они дезорганизуют, неправильно ориентируют его.

Нужно ли говорить о том, что характер этих отношений, прежде всего симпатия или антипатия, определяется воспитанием, мнениями, оценками, отношениями, которые ребенок активно усваивает из окружающего?

Однако особенно ярко и продуктивно сказывается роль отношений в тех интеллектуальных актах, где человек мысленно реорганизует или творит действительность, в фантазии.

Фантазия. В фантазии мысль и вся психическая деятельность человека отрываются от действительности, но, отрываясь от нее, не теряют с ней связи в том смысле, что питаются опытом этой действительности. Но, даже отрываясь от нее, они тем больше удовлетворяют нас, чем менее заметен этот отрыв, т.е. чем ближе фантазия к жизни. Но что движет фантазию? Желание, стремление. Цель фантазии — это такая действительность или та сторона действительности, к которой мы стремимся; это устранение в воображаемой действительности всего того, что нас отталкивает, из повседневной жизни. Они нам хорошо известны по литературе; вспомним хотя бы мечты Николеньки Иртенева из «Детства, отрочества и юности» Л. Н. Толстого. Здесь острая ситуация болезненно переживается ребенком, жар неудовлетворенных желаний создает острый взрыв мечтаний. Фантастические планы детей, авантюризм приключенчества отражают стремление к новому, неизвестному. Они отражают мечты, ставшие целями фантастического предприятия, поиски нового, яркого, удовлетворяющего кипучую, стремительную активность ребенка, не нашедшего себе соответственной пищи и приложения в повседневном быту и в школе при неудовлетворительной организации ее жизни. Фантазия поэта не только реализует напор бурных и не нашедших реализации стремлений, но и тем в большей степени насыщается идейным содержанием, отражающим реальность и направляющим деятельность людей, чем глубже и значимее его творчество для народа, трудящихся масс.

Все изложенное показывает, что психические функции как стороны деятельности, как абстракции от живого целого психической жизни немыслимы вне этого целого. Отрыв от него выхолащивает их, делает пустыми, бездейственными и мертвыми. Но целое психическое представляет не формально динамическое образование, а систему содержательных

отношений личности, воспитываемой и развивавшейся в определенных социально-исторических условиях. Поэтому функциональный аспект рассмотрения, абстрагируя и изолируя некоторые моменты, должен их выделять, но не отделять. Функциональный план анализа должен подчиняться плану содержательных отношений — принципу требований, целей, стремлений личности.

Литература

Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1921.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Штумпф К. Психологические явления и функции // Новые идеи в психологии. СПб., 1913.

Проблема потребностей в системе психологии

Проблема потребностей человека при огромной и достаточно осознанной психологами ее трудности представляет раздел психологии, попытка обойти который при решении любого психологического вопроса приводит всегда к неудаче в решении этого вопроса. Поэтому не столько зрелость предпосылок для исследования проблемы, сколько сознание неизбежной необходимости заставляет нас здесь сформулировать некоторые предварительные положения, связанные с разработкой проблемы потребностей.

Известно, что вопросы познавательной деятельности представляют более разработанную область психологии. Однако психология познания страдает односторонним рационализмом, неправильной трактовкой познавательного процесса вследствие недооценки роли всех сторон психической активности познающего субъекта.

В этой области остается недостаточно разработанным то, без чего в значительной степени затрудняется и делается условной разработка самой проблемы.

Мы знаем, какую важную роль сыграл поворот советской психологии в сторону учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, но вместе с тем нельзя не сказать о тех временных ошибках и неудачах, которые испытала за это же время психология, применяя неправильно идеи Павлова под влиянием одностороннего физиологизма, догматизма и начетничества. Укажем лишь на то, что бесспорный принцип исследования нервной деятельности в единстве организма с окружающей его средой и правильное материалистическое положение о внешней обусловленности и биологической, и психологической жизни сопровождались неправильными выводами. Проблемы внутреннего и глубокого в психике были подавлены и оттеснены. В попытках изучения роли внутреннего усматривали «душок идеализма», внешнее отождествляли с объективным, избегали вопроса о внутреннем, глубокое сближали с глубинным в инстинктивно-биологическом и психоаналитическом смысле этого слова.

Если можно сказать, что последовательно-материалистической наукой о человеке является только та, которая включает в план материалистического исследования и организм, и психику, то для психологии совершенно необходимо и неизбежно рассмотрение психологических проблем в плане единства внутреннего и внешнего, глубокого и поверхностного.

Едва ли будут возражения против того, что потребности являются самым глубоким компонентом в динамике поведения и переживаний человека, и понятно, что задача последовательно-материалистического изучения психики, разработка теории психологического и вопросов прикладного, в частности, педагогического характера, неизбежно требуют от нас включения трудной проблемы потребностей в план нашего исследования.

Рациональная психология все объясняла и все определяла словесно, эмпирическая психология в позитивном смысле этого слова требовала борьбы за психологические факты против *психологического умозрения*. Это в первую очередь относится к проблеме потребностей.

Объективно правильный взгляд на потребность как нужду организма в чем-либо нашел свое выражение и в языке, в котором нужда и потребность выражаются одним словом (по-

английски need обозначает то и другое). Однако это самый общий, если можно так выразиться, философский, но еще не психологический план определения.

Для психологического плана характерно, что нужда в предмете возникает у субъекта и переживается им, что она существует как объективная и субъективная связь, характеризующаяся и объективно и субъективно как тяготение к предмету потребности, определяющее систему поведения и переживаний человека в связи с предметом или в отношении к этому предмету. Внутреннее тяготение и побуждение являются отражением и состоянием субъекта (следовательно, его организма и мозга) и субъективно-объективного отношения к предмету потребности.

Это предварительное, очень общее и недостаточно конкретное психологическое определение лишь очерчивает круг вопросов, в котором возникают задачи исследований и поиски его психологического решения.

* * *

Прежде чем перейти к собственно психологическим вопросам, нельзя не упомянуть о том, что проблема потребностей человека может и должна быть рассматриваема с позиций ряда дисциплин. Помимо указанного психологического круга вопросов, знание того, что человек является продуктом общественно-исторических условий, заставляет ограничить от психологического социологический, или историко-материалистический, план рассмотрения. Как известно, основоположники марксизма-ленинизма осветили общественное происхождение и природу потребностей.

Разрешая эту проблему с общественно-исторических позиций, они заложили социально-генетическую основу психологии потребностей. Проблемы потребностей человека тесно связаны с политической экономией и с такими ее вопросами, как потребление, предложение, спрос, цена и т. п.

Эти проблемы также тесно связаны с вопросами права и нравственности, с историей культуры и быта людей. Но было бы неправильно отсюда прийти к выводу, что потребность относится не к психологической области. Конечно, на этом не стоило бы останавливаться, если бы не приходилось слышать этого крайнего и неправильного утверждения. Этой стороны вопроса вместе с тем важно коснуться потому, что он представляет частный пример важной принципиальной проблемы связи и различий в социальном и психологическом рассмотрении одних и тех же фактов. Факт, касающийся известной группы людей, связанной с общими условиями их деятельности и поведения, даже наблюдаемый на одном человеке, поскольку он характеризует группу людей и их взаимоотношения, является предметом историко-материалистического рассмотрения. Факт, касающийся отдельного человека в связи с закономерностью поведения, деятельности и переживаний его как отдельного человека даже при его социальной обусловленности, является психологическим фактом. Один и тот же факт может быть предметом и психологического, и общественно-исторического изучения, но план анализа в первом и втором случае различен. Так, этический и неэтический, благородный и подлый, законный и преступный поступки могут подвергнуться в том и другом плане различному рассмотрению.

Наряду с общественно-историческим исследованием потребностей существует, как известно, естественно-историческое их рассмотрение, которое имеет прежде всего два плана — сравнительно-зоологический и физиологический.

Как известно, теория таксисов и тропизмов Леба правомерна для той ступени развития, которую объективное исследование установило у простейших организмов, ступени, на которой ясно выражены количественные и качественные особенности избирательных реакций животного — притяжения к объекту и отталкивания от него, тенденции овладения объектом или ухода от него.

Не останавливаясь здесь на сравнительной биологии и разных этапах биогенеза потребностей, которые должны быть предметом специального исследования, отметим лишь несколько моментов, важных для дальнейшего обсуждения проблемы. На более высоких уровнях развития животных мы встречаемся со сложными актами поведения, или реакциями, которые в психологии давно называются инстинктами. Как известно, была острая дискуссия

между И. П. Павловым и В. А. Вагнером по вопросу о природе инстинктов. Первый назвал их сложными безусловными рефлексам, второй считал их образованием особого рода, но с точки зрения рассматриваемого нами вопроса является более важным то, что не вызывало расхождения обоих выдающихся ученых и что вместе с тем не подвергалось ими достаточному рассмотрению.

Если мы сравним сухожильный рефлекс со слюноотделительным пищевым или обнимательным и эрекционным половым, то мы увидим, что внешнее раздражение и рефлекторный ответ различным образом соотносятся в двух этих видах рефлексов. В то время как сухожильный рефлекс довольно постоянен, пищевой и половой рефлекс отчетливо колеблются в зависимости от состояния организма и связанного с этим состояния мозговых центров, а ответная реакция явно зависит не только от внешних воздействий, но и от внутренних условий.

Этими условиями являются для пищевого рефлекса степень насыщенности, связанная с заполнением преимущественно желудка, а также с химическим составом крови, обусловленным приемом пищи и всасыванием пищи в желудочно-кишечном тракте. Роль состава крови показывает зависимость инстинктивных, иначе сложно-безусловнорефлекторных, действий от физико-химических условий, которые на высоком уровне развития опираются на ту же недостаточно еще ясную физико-химическую основу, которая определяла на низком уровне тропизмы простейших животных. В еще большей степени роль внутренних условий выступает в половых рефlekсах, при которых как элементарные рефlekсы, так и сложная цепь последовательных действий определяются мощным влиянием на нервную систему биохимических процессов организма и специальных продуктов внутренней секреции — гормонов. Гормональная и биохимическая динамика являются соматической частью внутреннего компонента деятельности нервной системы. О связи внутренней биохимической регуляции с внешней достаточно написано. Поэтому останавливаться на этом нет надобности; можно лишь отметить и здесь правильность формулы — внутреннее есть перешедшее внутрь или усвоенное внешнее. Генетическая зависимость внутреннего от внешнего не исключает значения внутреннего, роль которого тем более сказывается, чем сложнее организм и чем больше вырастает роль индивидуального опыта.

Разнообразие, изменчивости, противоречивости, множественности внешних влияний противостоят внутреннее единое, хотя и сложное и противоречивое целое, целостность организма, представляющая синтез многосторонних сложных внешних воздействий. Являясь результатом внешних влияний, внутреннее выступает в тем более значительной роли, чем богаче усвоенный внешний опыт. Это относится, конечно, и к человеку. Но, возвращаясь к животному, надо остановиться на втором пункте в характеристике инстинктов, не только мало затронутом в полемике Павлова и Вагнера, но вообще недостаточно разработанном. Это — вопрос о пластичности инстинктов, о приспособляемости инстинктивно обусловленного поведения и действий. Нас сейчас интересует только вопрос о том, что представляет собой видоизмененный инстинкт и что представляет собой та сила, которая переделывает инстинкты.

Поучительные для интересующей нас проблемы данные мы получаем на прирученных домашних животных. С одной стороны, мы знаем, что собака может дружно уживаться с кошкой, будучи воспитанной вместе с ней с раннего возраста. С другой стороны, мы знаем, что у таких домашних животных, как собаки, лошади, воспитывается торможение непосредственных импульсов инстинкта запрещениями хозяина, т.е. влиянием индивидуально приобретенного опыта, который, будучи условно-рефлекторной связью — ассоциацией, является вместе с тем и силой, противостоящей стихийной силе инстинкта и подчиняющей себе поведение животного.

Если одомашнивание животного позволяет у него наблюдать процесс формирования поведения под влиянием человека, то особенно существен в поведении животного того вида, который близок предкам человека, их так называемый стадный инстинкт. Ф. Энгельс пришел к выводу, что человекообразными предками человека были обезьяны, живущие в стаде. Рядом отечественных и зарубежных авторов изучалось поведение группы обезьян, многообразные формы которого позволяют говорить о мощном влиянии тенденций к общению, к совместному

пребыванию, к совместной системе действий.

Можно думать, что здесь больше, чем где-нибудь, инстинктивное побуждение к совместной деятельности и к совместному пребыванию регулируется индивидуальным опытом в соответствии с теми требованиями, которые выработаны опытом стада и которым подчиняются члены стада.

Описательное сравнительно-зоологическое исследование дает фактический материал, без которого невозможно генетическое понимание потребностей. Над раскрытием механизма потребностей, над закономерностями этого механизма и его развития работает физиология. Нет сомнения в том, что в физиологии высшей нервной деятельности психология потребностей находит свою естественную основу.

Мы ограничимся здесь лишь некоторыми важными для наших позиций вопросами. И. П. Павлов не пользовался термином *потребность*, но неоднократно говорил об основных жизненных тенденциях — самозащитной, половой, пищевой и т.п. Эти инстинкты, или сложные безусловные рефлексы, осуществляются, по Павлову, главным образом деятельностью подкорковых образований головного мозга. С состоянием этих тенденций и их центральных образований связана «заряженность» клеток головного мозга, являющаяся важнейшим условием образования и выявления условнорефлекторной связи. Заряженность подкорковых образований влечет за собой состояние заряженности коркового представительства, безусловных рефлексов. Но при развитии учения И. П. Павлова о заряжающей кору роли подкорковой области головного мозга нужно обратить внимание на то, что во взаимоотношении корковой и подкорковой областей головного мозга обнаруживается топически различное распределение процессов возбуждения и торможения в зависимости от характера безусловного рефлекса — полового, пищевого, оборонительного и т.д.

Вместе с тем одностороннее представление только об антагонизме коры и подкорки или индивидуальных взаимоотношений между ними должно быть дополнено представлением о синергизме с динамической сменой этих взаимоотношений. В связи с этим физиологические основы и потребностей, и эмоций требуют правильного освещения. Если о потребностях в физиологии И. П. Павлова говорится мало, то вопрос об эмоциях неоднократно привлекал его внимание. И. П. Павлов сближал эмоции и инстинкты, или сложные безусловные рефлексы, относя их к деятельности подкорковой области. Но для психологии эмоций и для физиологического их объяснения важны близость их к чувствам и необходимость правильно понять интеллектуальные и этические эмоции и сложные эмоциональные состояния подъема, вдохновения и т.п. Эти последние в соответствии с целостностью работы головного мозга включают и корковые процессы и немыслимы без них. А это заставляет шире смотреть на мозговой субстрат эмоций и, считая основным динамическим условием эмоции деятельное состояние подкорковой области, не исключать, а включать в понимание механизма эмоции разную в зависимости от ее уровня роль коркового компонента.

Вместе с тем, принимая во внимание роль общесоматических, вегетативно-висцеральных, эндокринно-биохимических компонентов проявления эмоции, необходимо учитывать роль идущей в головной мозг мощной волны интеро- и проприоцептивных импульсов. Это приводит к взгляду на эмоции как на интегральные состояния организма различной нейродинамической структуры и подтверждает представление В. М. Бехтерева о мимико-соматических рефлексах как о компонентах эмоций.

Нетрудно убедиться в том, что наш экскурс в область эмоций имеет непосредственное отношение к проблеме потребностей человека. Единство внутренних и внешних инстинктивных тенденций поведения животного представляет механизм сложного безусловного рефлекса, осуществляющегося подкорковой частью головного мозга. Само возбуждение инстинктивного механизма реакций объединяет внешние воздействия с висцерогенными нервными и эндокринно-биохимическими явлениями. Очевидно, все эти системы импульсов с их интенсивностью и витальной значимостью не могут не проникнуть в кору головного мозга, не отражаться на коре и не изменять ее состояния соответственно сказанному выше. Но, как известно, давно уже разделяют у человека (а это имеет известное отношение и к животным) инстинктивные влечения, преимущественно врожденные, органически безусловные, и приобретенные в жизни, воспитанные на высшем человеческом уровне культурные, идейные потребности. В отличие от врожденных влечений — тенденций,

имеющих в основном безусловнорефлекторный характер, приобретенные потребности отражают те динамические тенденции, которые характеризуют динамический стереотип. Мы уже отметили, что условнорефлекторная, или ассоциативная, связь обладает побудительной силой. Вероятно, что болезненность переделки прочного стереотипа обусловлена не только прочностью связей, но и силой тенденции к реакции и повторению ее. Это полностью относится к так называемым привычкам и к силе привычек, создающих так называемые привычные потребности. Роль опыта сказывается не только созданием потребностей, но и способом удовлетворения их. Это объясняет нам патологию влечений и потребностей: ненормальные формы удовлетворения потребностей, например, в половой области половые извращения.

Вместе с тем привычное удовлетворение потребности может вести к ее гипертрофии и к такой дифференциации ее, которая называется утончением, изощренностью, изысканностью ее, не касаясь положительного или отрицательного смысла этих слов. Нельзя в связи с этим не упомянуть еще о том, что некоторые потребности, удовлетворяясь, создают такие биохимические изменения в организме, что оказывают действие не только в силу условнорефлекторных связей, но и в силу наступающих биохимических следствий удовлетворения потребности, которые являются источником усиления потребностей и болезненного состояния так называемой абстиненции при отсутствии удовлетворения. Это, как известно, относится к наркоманам и к наиболее распространенной форме наркомании — алкоголизму.

Из всего изложенного мы видим, как широк диапазон проблемы потребностей человека и ее правильного и полного, в частности, физиологического освещения.

* * *

Возвращаясь к психологической стороне проблемы, мы прежде всего должны говорить о потребности в развитом состоянии для того, чтобы генетическое исследование было целенаправленно; иначе, чтобы оно могло ставить вопросы в отношении к прошлому для объяснения развитого в настоящем, а на основе этого настоящего могло предсказать тенденции развития в будущем.

Соответственно этому центральным содержанием исследования является развитая потребность, т.е. осознанная потребность, которая в сознательной форме отражает тяготение к предмету потребности и внутреннее побуждение, направляющее возможности человека к обладанию предметом или владению действием. Нужно упомянуть о том, что формирование сознательной потребности также составляет задачу физиологического объяснения, решение которой возможно лишь в будущем.

Степень осознания потребности характеризуется различными уровнями, из которых высшему соответствует не только отчет в объекте потребности, но и в ее мотивах и источниках. Низший уровень характеризуется неясным тяготением при отсутствии осознания предмета и мотива тяготения к нему. Вместе с тем высший сознательный уровень потребности характеризуется еще другой особенностью, также подлежащей в дальнейшем физиологическому объяснению, а именно высшей саморегуляции — владением потребностью и всей системой вытекающих из нее поступков. Понятие высокого самообладания относится к управлению своими импульсами при максимальной степени их напряжения.

Целостность организма, нервной системы и психики выражается в потребности тем, что, отражая даже какую-то частичную нужду, она всегда является потребностью личности как целого, как психической индивидуальности. Единство личности, организма и жизненного опыта не исключает, а при многообразии жизненного опыта предполагает органическую связь, систему потребностей. У одних индивидов она может быть более согласованной и гармоничной, у других — выражение противоречивой, что отражается и на характере единства результирующего действия.

Потребность представляет основной вид отношения человека к объективной действительности. Она является основным видом отношения человека к окружающему, потому что представляет связь организма с жизненно важными объектами и обстоятельствами. Как всякое отношение, она выражает избирательную связь человека с

различными сторонами окружающей действительности. Как всякое отношение, она потенциальна, т.е. выявляется при действии объекта и при известном состоянии субъекта. Как всякое отношение и даже более, чем другой вид отношений, она характеризуется активностью. Если можно условно говорить о безразличном или пассивном отношении, то к потребностям этот термин неприменим даже условно, так как потребность или существует как активное отношение или не существует вовсе. На потребностях, подобно другим отношениям, явственно сказывается не только разная степень их сознательности, но и различное соотношение врожденного и приобретенного компонентов.

Различное протекание жизненных процессов отражается в ритмическом характере напряжения потребностей. В зависимости от условий жизни потребность нарастает, обостряется, удовлетворяется и угасает. Однако такая динамика тем более выражена, чем более органический характер имеет потребность. Так, потребность в воздухе, точнее, в кислороде, выражается дыхательной ритмикой; в пищевой и половой деятельности также ясно сказывается ритм. Если, наоборот, обратиться к потребности в чистоте, потребности в общении, в труде, к интеллектуальным и художественным потребностям, то в них отсутствует ритмика, хотя волнообразный характер нарастания и убывания потребности в связи с ее удовлетворением обнаруживается и здесь.

Как важнейший компонент нервно-психической жизни человека потребность связана со всеми сторонами высшей нервной или психической деятельности. Эта связь тем более отчетливо выступает, чем более напряжена потребность. В первую очередь, конечно, возникает вопрос о взаимоотношении потребности, желания и стремления.

Здесь важно не словесно-логическое разграничение, а установление объективных различий. Правильно указывалось, что желания и стремления отличаются от влечений тем, что последние отражают непосредственное органически обусловленное побуждение, не требующее даже дифференцированного сознания объекта и мотивов этого побуждения. Кроме того, желание и стремление представляют не тот или иной уровень и тип потребности, но лишь моменты субъективного отражения притягательного действия объекта, причем в стремлении они отражены с большой активной побудительной силой.

Выше нами уже указывалось на связь потребностей, влечений-тенденций и эмоций. Динамика соотношения потребностей и эмоций требует специального исследования, но вопрос о соотношении особенностей эмоций и потребностей следует поставить в двух планах.

Во-первых, это отражение темперамента в единстве потребностей и эмоций. Типичные варианты соотношения силы — остроты потребностей и эмоциональной горячности со стойкостью напряжения их характеризуют основные типы темпераментов и стоят в тесной связи с типологическими особенностями нервной системы, на чем-то останавливаться здесь не будем ввиду сравнительной ясности вопроса. Однако и здесь требует также внимания то соотношение типа и системности, на которое мы уже обращали внимание (1954), говоря о том, что основные типические свойства — сила, подвижность, уравновешенность — могли быть различны у одного и того же человека в разных системах. Поэтому указание на общий тип оказывается у человека обычно недостаточным. Это имеет ближайшую связь с потребностями. Так, обычное жизненное, а также клиническое наблюдение, как известно, отмечает, что большое влечение к пище не обязательно сопровождается интенсивным половым влечением. Интенсивность и выраженность влечений не находится ни в прямой, ни в контрастной связи с интеллектуальной или другими культурными потребностями, причем это не зависит от различного обусловленного всей историей развития человека уровня культуры, потребностей. Потребности в труде и в интеллектуальном удовлетворении не параллельны. Также не параллельны потребности в литературе, в музыке, в живописи. Было бы неправильно всю разницу в этих последних потребностях сводить к воспитанию так же, как было бы неправильно разницу в способностях объяснять обучением. Не касаясь тонких и сложных соотношений в этих вопросах, повторим лишь, что и в потребностях, как и в общих типах, должен быть учтен недооцененный и еще недостаточно разработанный павловский принцип системности.

Во-вторых, характерна связь потребности с видом эмоциональной реакции. Известно, что препятствия и неудачи в удовлетворении потребностей вызывают эмоции раздражения, т.е. эмоции с преобладанием процессов возбуждения — от раздражительного недовольства

до ярости. Роль препятствий показана в опытах как физиологической школы И. П. Павлова, так и психологической школы К. Левина (K. Lewin, 1926).

В опытах школы И. П. Павлова было установлено, что трудность в разрешении задачи вызывает срыв в сторону возбуждения или торможения. Срыв в сторону торможения может проходить через фазу реакции возбуждения или раздражения. В психологическом плане неудовлетворение потребности может вызвать отказ и угасание потребности или, по данным клинического опыта, угнетение, депрессию как психологический эквивалент физиологического торможения в одних случаях и как сложную опосредованную реакцию на неудачу (фрустрацию) (см.: Rosenzweig, 1946) с обострением чувства малоценности — в других случаях (см.: A. Adler, 1922). Разрешение задачи, овладение объектом и удовлетворение потребности вызывают эмоцию удовлетворения. Таким образом, радость, гнев и печаль являются выражением удовлетворения или неудовлетворения потребности. Недостаточно ясное, но особое место занимает в удовлетворении потребностей страх. Хотя это неясное соотношение явилось центром специального интереса в вопросе соотношения эмоций и потребностей в построениях психоанализа, но независимо от многочисленных критических замечаний по этому поводу эмоция страха давно и прочно связана с проблемой самозащитного инстинкта, или сложного безусловного рефлекса. Психологическое и психофизиологическое исследование здесь явно недостаточно. Нельзя не заметить, что и физиологическое исследование высшей нервной деятельности, дав общую интерпретацию состояний страха, не получило достаточного экспериментального материала. Поэтому и с физиологической, и с психологической стороны этот вопрос требует дальнейшего освещения. При этом ясно, что эмоция страха, связанная с оборонительным рефлексом — репульсии, отвержения и отталкивания, оказывается явно несовместимой с притягательным характером объекта, влечением к нему и потребности в нем. Хотя много писалось о самозащитном инстинкте, об инстинктивном влечении к самозащите, но отражение инстинктивной тенденции к самообороне никак не может быть отнесено к потребностям.

Мы неоднократно указывали на значение и необходимость разработки связи принципов отражения и отношения (1953, 1956) в психологии: потребность как вид отношения связана с другими видами отношений и с различными видами отражения. Что касается до других видов отношения, то здесь можно упомянуть прежде всего о любви и интересе.

Владение любимым предметом, или взаимность любимого лица, является средством удовлетворения потребности. В любви так же, как и в потребности, любимый объект является источником активно положительного отношения. Однако потребность и любовь выступают как две стороны единого отношения, как его эмоционально-оценочная, с одной стороны, и как его побудительно-конативная [Конативный — от латинского слова «conare» — «стремиться, помогать» (примеч. авт.).] сторона, с другой. Мы не можем здесь касаться динамического соотношения обоих понятий вообще, но в связи со сказанным о реакции ярости отметим важность превращения любви в эмоциональное отношение другого знака при отсутствии взаимности.

Если любовь представляет вид преимущественного эмоционального отношения, то другой вид его — интерес — связан с преимущественно познавательным отношением (см.: В. Г. Иванов, 1955). Разумеется; мы далеки от мысли односторонне интеллектуализировать понятие интереса. В нем, как во всяком отношении, содержатся все функциональные компоненты психической деятельности, но в интересе доминирует познавательная эмоция, связанная с потребностью интеллектуального овладения, и волевое усилие связано с преобладанием интеллектуальной трудности задачи. Поэтому интерес нами определялся как активно положительное отношение к познавательному объекту и как потребность к интеллектуальному овладению. Если интерес генетически связан с ориентировочным рефлексом «что такое» (Павлов), возникающим и сохраняющимся только в отношении к новым объектам, то в интересе выступает не только и не столько реакция, сколько отношение, которое выражается системой активных субъективно и объективно компонентов, определяемых как потребность познания, т.е. интеллектуального овладения новым, неизвестным. Однако интерес выражает не только отношение к познанию, например, к той или иной науке, но более общее отношение к значимому объекту реальности, к познавательному овладению им.

Интерес как тенденция познавательного отражения вместе с тем совпадает с потребностью знания от примитивного любопытства до научного познания.

Как известно, различные стороны психической деятельности представляют разные стороны процесса отражения действительности. Простейшей формой отражательной деятельности в психологическом плане является ощущение. Напряжение потребности как целостного и активного отношения отражает зарядку центров, которая в силу целостности мозга и организма сказывается на всех сторонах деятельности, в том числе и на ощущениях. Этому вопросу посвящена статья Б. Г. Ананьева (1957), показывающая важные зависимости, существующие между ощущением и потребностью, различные по стадии потребности, различные соотношения с ощущением в зависимости от характера потребности и влияния не только потребностей на ощущения, но и роль ощущения в развитии потребностей. Можно, присоединяясь к изложенным Б. Г. Ананьевым данным, добавить еще некоторые соображения. Так, зарядка центров, связанная с обострением потребности, вызывает изменение всего функционального состояния мозга. Физиологические исследования П. О. Макарова (1955), которыми надо дополнить сказанное выше о физиологической стороне потребностей, показывают, что при экспериментальной жажде изменяются электроэнцефалограмма, характер чувствительности, данные адекватной оптической хронаксии, увеличивается интервал, необходимый для различения стимулов оптического или акустического и др. Изменяется и сложная нервная деятельность. Например, при оценке степени экспериментальной жажды количеством воды, потребленной для ее утоления, видно, что одни испытуемые правильно оценивают потребное количество, выпивая для утоления жажды то же количество, которое они указали, другие переоценивают, а третьи недооценивают жажду.

Клиника представляет патологический материал, весьма существенный для понимания вопроса, в котором мы отметим здесь лишь относящееся к ощущениям. Помимо сложного, а не линейного соотношения остроты вкуса к разным пищевым веществам как при экспериментальном голодании, так и у лиц, страдающих алиментарной дистрофией (см.: Н. К. Гусев, 1941), можно указать в одном случае на наблюдавшееся нами (в Ленинградском психоневрологическом институте им. Бехтерева) чрезвычайное, превосходящее всякое ожидание обострение обоняния у больной, страдавшей идеями «дурного запаха», исходящего от ее тела. Она в силу этого испытывала неудержимую потребность постоянно приноживаться. Это перенапряжение, обусловленное сложными переживаниями, вызвало резкое повышение обонятельной чувствительности. В другом случае у больной с болезненно резким обострением половой потребности раздражители, чрезвычайно отдаленно связанные с половым раздражением, не только пожатие руки мужчины, не только звук его голоса, но даже звук шагов, вызывали сильное половое перевозбуждение, отмечаемое жалобами больной и картиной резких патологических изменений в электроэнцефалограмме.

Здесь ясно выступает картина доминанты, отражающая патологическую потребность, определяющая все течение нервно-психических процессов. Нельзя не указать при этом на черты, специфичные для психологии человека. При психологической сексуальной доминанте больная боролась с ней, и ее обращение в клинику выражает не только борьбу, но и поиски помощи в борьбе с этим влечением. Поэтому в качестве характеристики психики человека надо указать, что физиологическая потребность в нормальных условиях в полной мере не может стать доминантой человека с сохранной личностью, так как им противостоят социально обусловленные тенденции поведения, а снижение поведения человека до уровня животного связано с распадом социально обусловленных импульсов.

Потребность, выражая состояние мозга и организма в целом, больше всего сказывается на системах реакций, направленных на восприятие объекта и овладение им. Физиологически она связана с механизмом доминанты и с соответствующим потребности системным возбуждением и торможением. Коррелятом этого физиологического механизма, как известно, является психический процесс внимания, который связан с непосредственным интересом и направленностью не только более простых, но и более сложных процессов умственной и еще шире творческой деятельности. И. П. Павлов говорил о «неотступном думанье», о «жаре познания», об «интеллектуальной страсти», которые представляют выражение потребности в интеллектуальной деятельности. Нужно, однако, подчеркнуть, что дело не только в

интеллектуальной потребности, но что любая потребность направляет также и высшую отражательную деятельность на предмет потребности. Поэтому в удовлетворении художественной музыкальной потребности участвует не только чувство, но и все стороны интеллектуальной деятельности. Потребность мобилизует и высшие процессы нервно-психической деятельности человека, его творческое воображение, в котором сознание в самом полном смысле слова, как говорил Ленин, не только отражает, но и творит действительный мир.

Научная группировка потребностей, их классификация, представляют существенную задачу. Существующий разноречивый классификаций, конечно, говорит о различном понимании потребностей, зависящем от того, что многое в понимании потребностей имеет еще характер умозрительный. Например, свойственные всем организмам, в том числе и человеку, тенденции, в частности, самозащитная тенденция, отождествляются нередко с инстинктами. В существовании этой тенденции нет сомнений, но возникает вопрос: можно ли ее относить к потребностям. Во всяком случае, — во-первых, с точки зрения синтеза субъективного и объективного опыта, как говорилось выше, этого нельзя сделать. Самозащитная тенденция выступает в форме реакций, а не потребностей. Во-вторых, есть стремление основные жизненные потребности определять в чрезмерно широких понятиях. Так, З. Фрейд, имеющий большой конкретный опыт, вместе с тем говорит о «влечении к жизни и влечении к смерти». Оба понятия представляются чрезмерно абстрактными или собирательными, которые, может быть, можно было бы использовать в натурфилософском плане, но для психологии они оказываются слишком широкими, так как нет реального переживания потребности жизни.

Очень широким, но более реальным понятием является потребность в деятельности. Осуществляемая на каждом шагу жизни, она представляет реализацию ряда потребностей в различных формах деятельности, и высшую форму ее проявления у человека представляет труд, т.е. производительная, общественно полезная деятельность. Совершенно ясно, что потребности не только варьируют в смысле их напряженности в связи с жизненными условиями, но они варьируют и в зависимости от индивидуальности. Потребность представляет основной источник жизненной активности личности, основное ее проявление и важнейший дифференцирующий момент в характеристике личности. Огромное разнообразие могущих доминировать тенденций от пищевого и сексуального влечения до потребности в труде представляет существенные основания для дифференциации личностей и характеров. Соотношение приобретенных и врожденных потребностей является поэтому важным показателем личности и характера.

Нельзя не вернуться в качестве примера прочной конструкции понятий ко второй потребности — влечению, указанной Фрейдом, «влечению к смерти или к разрушению», которое на последнем этапе его деятельности он признал главным. Самоубийство и садизм как примеры этого влечения не только не являются доказательством его всеобщей значимости, но, наоборот, ярким примером необоснованности утверждения Фрейда, поскольку они представляют исключение, а не обычный для жизни пример.

Отсюда вытекает необходимость построения классификации потребностей на основе генетического исследования, которое единственно может научно разрешить вопрос развития механизма и классификации потребностей. Соответственно этому должны изучаться потребности с самого раннего возраста, когда мы имеем дело еще с тем состоянием внутренних побуждений, при котором можно говорить только о влечении или предпотребностях. Одним из первых и важных проявлений жизни является сосательный рефлекс, который иногда называют сосательной потребностью (sucking need), хотя дело идет, в сущности, о возрастной младенческой форме удовлетворения пищевой потребности. Здесь особенно ясно выступает роль внутренней зарядки пищевых центров, которая вызывает определенные реакции, дающие удовлетворение, и которая при неудовлетворении вызывает характерные и бурные реакции. Чрезвычайно важно, что на этой основе возникает взаимоотношение между младенцем и матерью, в которое входит «потребность в общении с матерью». Огромная роль этого первоначального вида общения с людьми и потребности в ней не требует аргументации. Характерная для человека потребность в общении с себе подобными, заметная уже, таким образом, в первых этапах младенчества, становится в дальнейшем характерной чертой человеческой личности. Так как эта связь младенца с

самкой-матерью характерна и для всех млекопитающих, то очевидно, что именно здесь важно и нужно искать различия человека и близких к нему животных. Эта область, естественно, требует к себе внимания и изучения. Здесь объектом притягательной силы потребности общения становится человек с его лицом, голосом и речью как важнейшими составными частями этого объекта.

Важной задачей является прослеживание развития двух важнейших для всей истории человека потребностей — общения и деятельности, их сочетания как *потребности в деятельном общении, или общении в деятельности, представляющем характерную специфически человеческую потребность*. На 4-м полугодии ребенок начинает все более отчетливо обнаруживать личную активность. Он начинает овладевать средством своего волеизъявления. Слова «дай, хочу» выражают его потребность в предмете и примитивное волевое отношение к нему. Потребность в общении при этом выражается как в реакциях, так и в словах. Плач при уходе мамы, так же как радость при ее приходе, — явление общеизвестное. Поведение при отсутствии мамы все чаще сопровождается отказом от деятельности, от пищи, плачем и выражениями «хочу к маме», «где моя мама», является ясным выражением того, что образ матери как след прошлого опыта становится внутренним, характерно определяющим содержание поведения, а потребность общения с матерью — его движущей силой. Нет надобности говорить о том, что круг общения расширяется, что потребность общения распространяется на других лиц. Следует отметить, что в зависимости от круга и характера общения эта потребность формирует с детства выраженные особенности характера: общительности, замкнутости, свободного или заторможенного в присутствии других поведения.

Метафорически и психологически важный термин «привязанность» ярко выражает иногда кратковременное, но чрезвычайно яркое, иногда длительное выражение тяготения одного человека к другому, которое появляется в детстве неотступным стремлением быть вместе по формуле «с тобой». Это же выражает стремление быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом, надевать его вещи, говорить с ним, воспринимать то же, что он, привлекать его внимание к своим впечатлениям, делиться или действовать, как он, и т.д. Эта неудержимая потребность быть вместе нередко встречает бестактный отпор со словами «не приставай, не надо надоедать, отстань, пойдешь займись чем-нибудь».

Заслуживает величайшего внимания следующая формула, которую в разных вариантах мы встречали уже на 3-м году жизни ребенка: «Не хочу играть, хочу работать с тобой».

Так же, как привязанности, заслуживает внимания подражательность. С позиции изложенного представление о подражательном рассматривается слишком с механически рефлекторной точки зрения и требует в гораздо большей степени учета привязанности, потребности в общении, т.е. отношения к лицу, которому подражает ребенок и которое имеет величайшее воспитательное значение, так как формирует образ действия ребенка.

Говоря о развивающейся деятельности ребенка и потребности в ней как движущем факторе, мы видим, как по мере развития от изолированных и малокоординированных движений он переходит к оперированию с предметами. Потребность в деятельности человека в соответствии с его сущностью представляет потребность в творчески преобразующей деятельности. Этот характер деятельности обнаруживается у ребенка с раннего возраста.

Я позволю себе высказать, может быть, несколько не совпадающую с общепринятой мысль о том, что известная формула — игра есть основная форма деятельности ребенка раннего возраста, например, дошкольного — не всегда правильно и не всегда достаточно глубоко отражает смысл деятельности ребенка и, в частности, его игровой деятельности. Свободный от обязанностей ребенок занимается в доступной ему форме творчески преобразующей деятельностью. В нашем обществе неразумные матери иногда руководствуются формулой: «Я трудилась, пускай мой сынок будет свободен от тягот труда». Нередко и школа не ведет ни с семьей, ни с учащимися достаточной работы по воспитанию правильного отношения к труду детей.

В капиталистическом обществе у детей неимущих классов, занятых трудом, очень мало времени остается для игры. Однако имеющиеся при этом резервы их энергии расходуются и на игру, представляющую воображение в деятельности. То же, в сущности, остается и у взрослых, конечно, с соответствующими развитию изменениями. Для всего учения о

потребностях, их структуре, их роли в развитии соотношения игры и труда, потребностей в том и другом чрезвычайно важно. Объективная действительность, отражаемая человеком, существует для него как система раздражителей лишь в теоретическом физиологическом плане. Психологически она существует как система объектов и требований. Воспитание человека заключается в том, что система его поведения путем воздействий социальной среды, иначе требований других людей, направляется в русло этих требований. Как известно, направления внешних и внутренних требований могут не совпадать. Мы встречаем у ряда детей в четыре года уже формулу: «Не хочется, а нужно».

Игра представляет форму преобразующей деятельности, которая определяется не необходимостью, а желанием. Наоборот, труд обязателен и не зависит от желания, а определяется общественными требованиями.

Задача общественно-трудоового воспитания заключается в синтезе желания и обязанности в труде, в объединении необходимости и свободы труда.

Из этих положений вытекает важнейшая задача воспитания — сделать требуемую деятельность предметом потребности. Для учащегося — это учение, производственный труд, общественная деятельность. В удачных примерах педагогического опыта, которых хотя и немало, но все же недостаточно, мы имеем гармоничное развитие этих трех элементов, однако нередко их расхождения. Наиболее трудным для разрешения оказывается то, что если мы встречаем у учащегося сочетание развитой потребности в учении и в общественной деятельности, то производственный труд еще не выступает в необходимом единстве с ними.

Развитие учащихся и развитие их потребностей идет рука об руку с формированием самостоятельности в поведении.

От детского упрямства до сознательной независимости лежит огромный путь развития. И если поведение упрямого ребенка представляет комплекс агрессивно оборонительных реакций, то независимость в поведении является внутренней потребностью, основанной на синтезе индивидуальных и общественно-нравственных требований. На пути к этой свободной самостоятельности человек осуществляет значительную работу по овладению высшими формами саморегулирования. Моральный императив, мистифицированный идеалистической философией, сочетает в самостоятельных актах единство необходимости и свободы, представляя реальный продукт истории развития человека в условиях системы общественных требований. Цельность поведения, а значит, и внутренняя координация потребностей при этом являются не просто следствием благоприятно сложившихся условий, но результатом большой работы по самовоспитанию. Существует ли потребность в самовоспитании? По-видимому, она возникает с известного момента. Материалы по формированию личности со стадии возникновения моральных требований к себе показывают, что с этого момента возникает уже внутренняя предпосылка к самовоспитанию. Этот процесс синтеза высших социальных требований с многочисленными колебаниями и нередко срывами достигает полного развития тогда, когда формируются основные жизненные цели и основной план жизненного пути.

Изложенное выше позволяет видеть многообразие и сложность проблемы, ставит задачи для дальнейшего исследования и прежде всего позволяет подойти к методическим положениям исследования потребностей, являющихся, разумеется, основой научного исследования.

Потребность представляет внутреннее тяготение индивида к некоторому предмету, действию или состоянию, следовательно, потребность необходимо изучать в плане связи индивида с этим объектом, процессом и т.п. как возбудителем потребности.

Критериями интенсивности потребности являются:

а) преодоление трудностей в ее удовлетворении;
б) устойчивость тяготения во времени. Они легко внешне устанавливаются. К этому нужно добавить еще два других критерия;

в) внутреннее побуждение, которое или отчетливо, явно, или скрыто выражается в речи, в речевом отчете. Конечно, легко сказать, что внутреннее побуждение, не выраженное в речи, представляет неосознанную потребность, но можно ли назвать это состояние потребностью? Нетрудно видеть, что здесь мы касаемся огромного вопроса о сознательном или бессознательном психическом. Учитывая то, что даже ребенок еще до двух лет может в

словах выражать желание и потребность, можно утверждать, что в большей или меньшей мере всегда потребность находит свое выражение в слове, хотя это слово с разной степенью отчетливости отражает предмет и мотивы потребности. Таким образом, слово у человека обязательно участвует в той или иной мере в формировании и выражении потребности. На высоком уровне развития потребности, как уже говорилось, степень осознания его цели — объекта, ее мотивов достигает максимальной отчетливости и глубины. Соответственно этому словесное выражение должно быть признано важным объективным показателем не только осознания, но и вообще наличия потребности у человека;

г) наконец, в связи с тем, что также говорилось, нужно учесть соотношение потребности и требований окружающего. Внешние требования могут быть внутренним препятствием к осуществлению потребностей, к их торможению. Как говорилось выше, потребность может быть осознана, т.е. отражена в речи, но скрыта. Нужно подчеркнуть, что эта сторона вопроса о потребности также должна найти свое физиологическое освещение, но очевидно, что здесь торможение, хотя и имеет внутренний характер, но вид его, отличный от известных видов торможения у животных, требует специальной характеристики и дальнейшей разработки учения о высшей нервной деятельности человека. Эти задачи относятся и к вопросу о соотношении требований и потребностей, их возможного совпадения, расхождения, борьбы, победы того или другого. Здесь потребность выступает в соотношении с другими сторонами психики.

Достаточно известно, что методы изучения потребностей не только не разработаны, но представляют большую трудность для разработки. Указанные выше принципиальные положения имеют значимость и для наблюдения и для эксперимента. Трудность эксперимента тем более велика, что в большей степени в возникновении потребностей, а следовательно, и в изучении их играют роль важные жизненные обстоятельства. Если это создает трудности для естественно-экспериментального исследования, то еще менее это доступно для лабораторного эксперимента. В связи с этим нужно упомянуть о двух типах экспериментального исследования. Можно исследовать голод и жажду, потребность в кислороде, искусственно создавая недостаток необходимых веществ. Таким образом поступали П.О. Макаров и др. Можно вызвать временное образование хотенья, стремления, желания, создать состояние, при котором тот или иной объект приобретает притягательную силу, и изучать динамику такой потребности, как это делал К. Левин. Однако чем интереснее его экспериментальные и динамические опыты, тем более странной кажется его внешнемеханическая трактовка, если не считать ее метафорической. Самое главное то, что в его исследовании без достаточного предварительного выяснения рассматривается как потребность то, что, может быть, правильнее считать временными стремлениями, желаниями, тенденциями преходящего характера и небольшого жизненного значения. Учитывая, что в ряде исследований К. Левина и его школы освещается вопрос о замещающих образованиях, можно поставить вопрос о том, не является ли все то, что исследовал Левин, не столько потребностями, сколько их замещающими образованиями. В искусстве, как и в игре, мы имеем своеобразную замену жизни и много общего с нею, но нельзя пройти мимо существенного различия жизни, игры и искусства и отождествлять их, забыв об их существенных различиях. К. Левин не освещает этого жизненно важного вопроса, возможно, поэтому его живой и интересный эксперимент и сделанные из него выводы допускают сочетание с методологически и жизненно неприемлемой теорией. Однако, подходя к ней с позиций выдвинутых методических критериев, следует сказать, что использование в эксперименте Левина различных приемов нарушения деятельности — перерывов, препятствий и т.п. — приближает ее к задаче изучения потребностей и позволяет признать не случайной связь приемов исследования К. Левина с вопросом о потребностях. Поэтому в естественно-экспериментальных условиях изучения целенаправленной игровой или трудовой (учебной, производственной) деятельности при учете тех методических моментов, которые были указаны, можно правильно подойти к вопросу о потребностях и, как показывает опыт, а также проводимые работы, получить материал для изучения потребностей. Естественный эксперимент получил у нас широкое признание, но его практическое применение обратно пропорционально этому широкому признанию. В условиях школы, в условиях производства и в клинике даже и методически недостаточно совершенное его применение дало, дает и даст

несомненно важные факты.

Изложенное соображение, далеко не освещая всех сторон вопроса, тем не менее ставит уже в начале нашей систематической работы в области потребностей задачи, решение которых, как мы пытались показать, представляется теоретически важным. Вместе с тем едва ли можно сомневаться в том, что педагогическая психология и практика, не только воспитательная, но и образовательная, нуждаются в разработке психологии потребностей, так как внешние условия и внешние требования только тогда оказывают положительное влияние, когда превращаются во внутренние импульсы поведения.

Литература

Ананьев Б. Г. Ощущение и потребности // Уч. зап. ЛГУ. 1957. №244.

Гусев Н. К. Вкусовая рецепция как индикатор состояния организма // «Советская невро-психиатрия». 1941. Т.6.

Иванов В. Г. Развитие и воспитание интересов учащихся старших классов средней школы: Автореф. дисс. канд. Л., 1955.

Макаров П. О. Жажда как сложный безусловный рефлекс // Физиол. журнал СССР. 1955. №3.

Мясищев В. Н. Проблемы психологии человека в свете учения И.П. Павлова об отношении организма к среде // Уч. зап. ЛГУ. 1953. №147.

Мясищев В. Н. Проблема психологического типа в свете учения И. П. Павлова // Уч. зап. ЛГУ. 1954. №185.

Adler A. Uber d. nervosen Charakter. Halle, 1922.

Lewin K. Vorsatz Wille u. Bedurfniss. Berlin, 1926.

Социальная психология и психология отношений

Разработка проблемы социальной психологии у нас после Октябрьской революции встречала возражения: нет оснований говорить о социальной психологии, так как человек по природе социален, а следовательно, вся его психика социальна. Нельзя возражать против положения о социальной природе психики, но нужно учитывать возможность многопланового изучения фактов. Всякая машина создана человеком и является техническим продуктом истории, экономики и культуры. Можно рассматривать машину и с технической, и с культурно-исторической, и с экономической сторон.

Как человек ведет себя, как он действует, какими индивидуальными свойствами он обладает, как он развивается — это проблемы общей психологии, условно иногда определяемой как индивидуальная психология.

Такое понимание индивидуальной психологии, данное В. Вундтом, отличается от более правильного понимания этого термина А. Бине или А. Адлером. Однако этот термин приобретает оттенок, более близкий вундтовскому пониманию, когда говорят об индивидуальной психологии, противопоставляя ее коллективной или социальной психологии, у нас еще нет достаточно отработанных общих позиций, я позволю себе не входить в глубокое и детальное ее освещение, а рассмотреть лишь те планы психического, которые сюда, несомненно, относятся.

Это: а) особенности психической деятельности человека в процессе его взаимодействия с группой людей и с отдельными людьми; б) типические психические особенности отдельных общественных групп — этнических, культурно-исторических, классовых, профессиональных, как более крупных, так и более мелких; в) психогенез таких продуктов общения людей, как нравы, обычаи, развитие отдельных сторон языка, культуры. В этой группе вопросов было бы, конечно, ошибкой подменять общественно-экономическое и связанное с ней культурно-историческое понимание и объяснение, являющееся предметом философии, социологии и истории, психологическим пониманием. Однако процесс исторического рассмотрения всех этих сторон неразрывно связан с изучением особенностей психики и личности человека в целом, той эпохи, в которой он живет, и того общественного

положения, которое он занимает. Быт и нравы людей, будучи предметом социологии, этнографии и истории, являются одновременно предметом того раздела или ветви психологии, которую справедливо называют социальной. Изменение психики, иначе поведения и деятельности человека под влиянием коллектива, вопросы о влиянии отдельного человека на коллектив и его месте в коллективе относятся также к проблемам социальной психологии.

Роль личности в истории — проблема истории и социологии, но очевидно, что решение ее предполагает знание конкретной характеристики личности и хода ее формирования в связи со всеми конкретно-историческими условиями развития. Таковы проблемы социальной психологии.

Психологией отношений мы называем тот раздел психики, который изучает отношения и взаимоотношения человека. Нужно сказать о некоторых недоразумениях, возникающих, как оказалось, в связи с этими вопросами. Основная ошибка, которая здесь обнаруживается, заключается в том, что смешивают психическое отношение как один из общих и основных принципов психологии и психическое отношение как одну из частей или разделов, особый круг или класс психологических фактов. Нет сомнения в том, что изучение человека и его психики во взаимоотношении с окружающей действительностью является одним из основных принципов изучения всех живых существ. Говоря же о психологии отношений как о разделе психологической науки и классе психических фактов, мы должны поставить вопрос об основных классах психических понятий. Здесь возможно лишь кратко остановиться на этом вопросе.

Со времени Тетенса была принята «триада» основных категорий: ум, чувства и воля. Штумпф поставил вопрос о психических функциях и явлениях, он еще упомянул о психических образованиях. В наиболее известном у нас руководстве по психологии С. Л. Рубинштейн рассматривает психофизические функции, психические процессы, психическое строение деятельности и психическое свойство личности. С. Л. Рубинштейн говорит как об основной «ячейке» психического о действии и о поступке (см.: С. Л. Рубинштейн, 1946, с. 174). Надо заметить, что первые три класса понятий представляют процессы разной сложности и, в сущности, иерархию процессуально-функционального плана рассмотрения психики.

Четвертый класс представляет другой план — план свойств личности. Таким образом, здесь, в сущности, устанавливаются два класса: план процессов и план свойств личности. Нет надобности говорить о том, что психика представляет единство, а указанные категории или классы психического лишь разные планы рассмотрения единого. Но в этих двух классах упущены существенные стороны, требующие восполнения. Во-первых, если процессуальный план представляет градации от элементарного к сложному, от элементарного процесса действия к сложному целому деятельности (психической), то не указано, из каких же элементов, или клеточек, складывается личность. Указаны лишь разные составные части этого целого, но не указана специфика свойств личности. Во-вторых, не указаны такие понятия, которые являются несводимыми к процессам и свойствам личности. К этим неупомянутым понятиям относятся психические состояния, тесно связанные с состоянием всего организма и мозга, и не указаны психические отношения как особый класс психического. Психические состояния как самостоятельная категория не рассматриваются. О них говорится лишь при освещении понятия настроение. Об отношениях же говорится очень много, хотя ни определения отношений, ни характеристики психических отношений нет ни в первом, ни во втором издании книги. Впрочем, во втором издании дается определение действий как основного психологического понятия следующим образом: «Действие как такой сознательный целеполагающий акт выражает основное специфическое отношение человека к миру...» (С. Л. Рубинштейн, 1946, с. 174). Существенно, что здесь действие определяется через сознательное отношение человека, хотя само отношение никак не определяется. Как уже указывалось выше, на проблему отношений впервые обратил внимание А. Ф. Лазурский. Постепенно в нашей литературе категория психического отношения получает все большее признание, но внимания к этому вопросу все еще недостаточно.

В отличие от других авторов, пользующихся понятием психического отношения, мы даем ему определение. Особенная важность этого понятия для психологии, как нам представляется, заключается в том, что, во-первых, категория психических отношений

вынуждает объединить внешнее с внутренним. Во-вторых, исследование отношений целостно-личностное, потому что относится к человеку в целом как личности. В-третьих, в системе отношений человека к действительности с исключительной убедительностью выступает доминирующая и все определяющая роль отношений к людям. В-четвертых, особенно характерно, что в главном, т.е. применительно к людям, выступает двусторонний взаимный характер этих отношений. Они выступают не только как отношения субъекта-человека к другому человеку как объекту-субъекту, но как взаимоотношения двух субъектов.

Главным и основным для социальной психологии понятием является взаимодействие, с помощью которого она изучает процесс и его результаты с психической стороны.

Уровень филогенетического развития индивида проявляется в том, насколько богат его индивидуальный опыт. У человека, как известно, этот опыт наиболее велик и значим. Внутренний мир человека тем богаче, чем богаче его индивидуальный опыт, а каждая реакция на внешний факт определяется не только и не столько этим фактом, сколько тем, какое отношение к себе он вызывает: важен он или не важен, интересен, привлекателен или отталкивает и т.п. Точно так же процесс взаимодействия определяется отношением человека к задаче взаимодействия и его взаимоотношением с участниками этого взаимодействия.

Поэтому основные проблемы социальной психологии — психическое взаимодействие и взаимовлияние людей, динамика их развития и их результаты — не могут быть разрешены без освещения вопроса о взаимоотношениях и отношениях людей.

Нельзя не сказать несколько слов о связи отношения и взаимоотношения людей. Это ясно может быть показано на отношении родителей к ребенку, мужчины к женщине. Любовь может быть взаимной, может быть односторонней, наконец, положительное отношение с одной стороны может встречать с другой стороны враждебное отношение.

Нужно ли говорить, какое значение это имеет для педагогического, административного, военного, лечебного, художественного и тому подобного руководства? Пожалуй, в педагогическом руководстве это выступает особенно убедительно.

А. С. Макаренко, справедливо критикуя двухплановую педагогику «парного взаимодействия», выдвинул принцип трехпланового рассматривания: педагог, коллектив, отдельный ученик. Здесь, конечно, ясна возможность различных взаимоотношений. Например, взаимоотношение педагог — коллектив и антагонистическое одностороннее отношение ученика к педагогу. В отношении педагога и коллектива к ученику могут обнаружиться два противоречивых компонента: положительное отношение к ученику как к субъекту-объекту воспитания и отрицательное конкретно-ситуативное — как к совершившему проступок или дисциплинарное нарушение. У ученика при конфликте с коллективом и педагогом может быть расщепленно-двойственное отношение симпатии и вражды. Педагог выступает как конкретный человек и как носитель принципа. Поэтому мы можем встретиться с конкретно-личным отношением привязанности, безразличия или враждебности и с принципиальным отношением уважения или неуважения. Если симпатия и уважение представляют различия конкретно-личного и принципиального в отношении ученика к педагогу, то есть и другие виды отношений, сочетающие конкретное с принципиальным, как, например, доверие.

Коллектив класса в разных планах может делиться на разные группы. Существенно деление по отношению к педагогическим требованиям. А. С. Макаренко, как известно, выделял актив, среднюю и пассивную группу. Возможна и более детальная группировка, например, на активных, средних устойчивых, среднего уровня активности, дисциплинированности и того же уровня неустойчивых; последние в зависимости от ряда обстоятельств могут обнаружить высокие показатели успеваемости и дисциплины, а при других обстоятельствах — ниже среднего. Наконец, и пассив может включать учащихся пассивных и отличающихся дезорганизаторской активностью. Все эти группы представляют собой особенности поведения и, прежде всего, особенности взаимодействия и взаимоотношения в школе. Очень важно для всякого коллектива, в том числе и школьного, такое социально-психологическое свойство, как сплоченность, которая выражается организованным, обусловленным единством цели взаимодействием, тесными дружественными взаимоотношениями членов коллектива, доверием друг к другу, готовностью к взаимопомощи, ответственным отношением членов коллектива друг к другу.

Очевидно, эти черты не являются ни свойствами психических процессов, ни свойствами личности, а представляют те сознательные избирательно активные связи между людьми, которые и составляют психические отношения. В семье как социальной ячейке мы находим аналогичные взаимоотношения ее членов.

То же наблюдается в различных общественных группах, прежде всего в производственно-трудовых. Вместо учителя и ученика здесь выступают мастер и рабочий. Мастер, бригадир, начальник, каждый рабочий в отдельности и все рабочие представляют коллектив как своеобразное целое, в котором каждый член является своеобразной частью, отражающей лицо коллектива, и сам отражается в этом коллективе.

В связи с проблемой взаимодействия и взаимоотношений нужно рассмотреть вопрос о связи того и другого. Является ли взаимодействие лишь процессуальным выражением отношения как потенциального, или, наоборот, отношение является потенциальным эквивалентом процессов взаимодействия? Здесь существует внутренняя зависимость, но нет постоянной связи. Сущность этого неполного совпадения заключается в том, что взаимодействие внешне регламентируется, в нем отношение выражается в отрегулированной социальными требованиями форме. Требования дисциплины и соблюдения социальных форм поведения (конвенциональных норм приличия, такта, этикета) не допускают непосредственного проявления отношений, а особенности связи между требованием формы взаимодействия и истинным характером отношения чрезвычайно важны для динамики взаимодействия и характеристики взаимоотношений людей.

Ученик шаловливый, живой, недостаточно дисциплинированный любит и уважает учителя: при нем, для него и по его указанию он старателен, исполнителен и дисциплинирован, тогда как в отношении к другим учителям и ученикам он недостаточно дисциплинирован и несдержан. В отношении к любимому учителю он хочет и может вести себя как требуется, а в отношении к другим он не хочет сдерживаться и нарушает правила. В этом социально-психолого-педагогическом плане не столько отражаются разум и воля или конкретный характер и темперамент, сколько главным образом отношение к руководителю, которое и определяет поведение. Очевидно, относить недочеты или дефекты поведения к внутрииндивидуальным абстрактным или конкретным качествам было бы ошибкой и психологической, и педагогической. Только ориентировка на межиндивидуальные или индивидуально-коллективные связи является теоретически обоснованной и практически необходимой.

На процесс взаимодействия человека в коллективе и с коллективом влияет характер человека, в котором сказываются как свойства его психических процессов, так и особенности его отношений. Так, когда мы говорим «волевой, эмоциональный, фантазер», очевидно, эти свойства являются отвлечением от особенностей волевой, эмоциональной и интеллектуальной деятельности.

Когда мы говорим о свойственных данному человеку доброжелательности, ответственности, правдивости, честности, самоотверженности, преданности, дружелюбии или о противоположных качествах, то речь идет об особенностях отношений. В каждом свойстве характера, в сущности, отражаются процессуальные особенности и особенности отношений, но в некоторых особенно явно и отчетливо выражается сочетание того и другого и обнаруживается более сложный структурный характер психических свойств человека. Итак, чуткость — это не просто тонкая восприимчивость, а восприимчивость в отношении к человеку, его трудностям и страданиям. Она основана на выраженно-положительном отношении к человеку. То же можно сказать об отзывчивости. Столь важные вообще и в социально-психологическом плане общительность с ее противоположностью — замкнутостью и их нюансами — откровенностью, открытостью или скрытностью — являются не элементарно или первично функциональными коммуникативными качествами, но выражают сочетание экспрессивных или импрессивных тенденций с положительным или отрицательным отношением к людям, прежде всего доверия или недоверия к ним. То же можно сказать о внимательности. Это не просто свойство развитой функции — процесса внимания, а выражение отношения привязанности, любви, заботы о человеке.

Важнейшим продуктом общественного развития является нравственность. Говоря о внешнем поведении и взаимодействии, мы указывали на их внешнюю и внутреннюю стороны,

в которых отношения представляют внутреннюю потенциальную сторону поведения и взаимодействия. Проблема нравственности является прежде всего проблемой нравственных отношений, которые определяют мотивы и выбор поступка. Моральная борьба, столкновение моральных и неморальных побуждений, результат этого столкновения определяются уровнем действительности нравственных отношений, их доминированием. Аморальный поступок или компромиссное решение выражают относительную слабость личности.

Важнейшая социально-психологическая проблема воспитания нравственного характера заключается в формировании устойчивых, доминирующих, определяющих поступок нравственных отношений. Осуществление этой задачи предполагает выполнение общеизвестного, но вместе с тем, к сожалению, редко в достаточной степени реализуемого педагогического правила единства и последовательности требований, единства эмоционально-оценочных отношений к поступку воспитанника со стороны воспитывающих его лиц. Отношения людей формируются в процессе их взаимодействия. Важными воспитывающими взаимодействиями являются помощь и требования. Помощь выражает положительное отношение и содействие руководителя, которые формируют ответное отношение руководимого к руководителю. Требования, как известно, исходят из оценки возможностей воспитанника в смысле выполнения возлагаемых на него школой или общественностью обязанностей. В них общее принципиально обязательное отношение облекается в реальную, конкретную и посильную для исполнителя форму. Для ученика решающую роль играют требования трех инстанций: семьи, педагога (педагогов) и школьного коллектива. В воспитании социально-нравственных отношений, в формировании прочного, привычно закрепленного, быстро принимаемого и твердого решения имеет решающее значение постоянная согласованность всех этих участников воспитательного процесса. Поведение так называемых педагогически трудных детей (от недисциплинированности и нерадивости до преступности) представляет результат противоречий в требованиях этих общественных инстанций, которые мешают образованию нравов.

Справедливо отвергнутое А. С. Макаренко «парное взаимодействие» в общественном воспитании сменилось трехчленной педагогикой. Опыт воспитательной работы показывает, что при сочетании семейного и общественного воспитания мы имеем дело с четырехчленной педагогикой. Опыт психологов и педагогов указывает, что нередко трудность в воспитании ребенка в семье возникает вследствие неправильного отношения к нему слепо любящих родителей, считающих: «Мы росли в трудах и лишениях, пусть наш сыночек или дочечка не знают трудов, забот и обязанностей», и т.д. Вырастает эгоистический, слабовольный и капризный, не знающий правил и обязанностей человек. «Дефективные отношения» (Макаренко) порождают дефект педагогического воздействия семьи на ребенка и ее взаимодействия с ним, а отсюда вырастает «дефективное отношение» ученика к своим обязанностям и социальным правилам. Если случаи враждебного отношения родителей к школе, являвшиеся источником педагогических затруднений в начале революции, отошли в прошлое, то неправильное, нетребовательное отношение родителей и их вредное попустительство до сих пор еще встречаются и создают прорыв в системе единых требований воспитания. К сожалению, этот прорыв может обнаружиться не только вследствие недостаточной сплоченности и организованности и связанной с этим недостаточной требовательности коллектива, но и вследствие неодинаковой требовательности педагогов и к коллективу, и к отдельным воспитанникам. Неодинаковые требования формируют непрочное и неустойчивое отношение воспитанника к требованиям школы. Из взаимодействия требований, исполнения и оценок возникает и формируется принципиальное отношение к общественным требованиям, прежде всего отношение к труду, учению, людям.

Общепринятым у нас является диалектическое положение о том, что в процессе развития внешнее становится внутренним. Однако этот процесс перехода внешнего во внутреннее не есть простое и пассивное усвоение внешнего опыта и внешних воздействий, а сложный спиралевидный процесс, в котором человек, еще не став личностью и еще беспомощный в воздействии на действительность, все же активно избирателен; внешнее не случайно и при нормальных условиях развития направленно воздействует на него.

Таким образом, внешнее, удовлетворяя первоначально примитивные жизненные потребности ребенка, уже формирует синтез усвоенного с предшествующими внутренними

импульсами. Новые потребности все более и более целенаправленно адресуются к окружающему. Увеличение связей является ростом потребности и ростом активности, а этот психический рост человека стимулируется новыми требованиями к нему общественной среды. Очевидно, что в процессе развития человека как индивида и элемента общества имеет место расширение его взаимодействия с социальной средой, представляющей сложнейшую систему коллективов и лиц, стимулирующих и регулирующих действия, поступки и переживания. В этом процессе формируются взаимоотношения и отношения человека, становящиеся шире, многостороннее, дифференцированнее, сознательнее и перспективнее. Общепсихологический план личности неразрывно связывается с социально-психологическим планом коллектива, но отождествляясь с ним и требуя рассмотрения вопросов человеческой психики как продукта социально-трудового развития в единстве двух планов — индивидуального и коллективного.

О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии

Общение, как известно, является вместе с производительным трудом источником общественного развития. В общении выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. *Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком.* Общение обусловлено жизненной необходимостью, но характер его, активность, размеры определяются отношением.

Вопрос обращения мало освещен психологической и педагогической теорией, однако он не только постоянно имеет значение в процессе взаимодействия людей, но и играет существенную роль в организации общения и отношений человека. Естественным является параллелизм положительного или отрицательного отношения и обращения как формы.

Общественная необходимость иногда вынуждает человека к общению независимо, а иногда и вопреки отношению. В связи с этим такие изменения в поведении человека, которые, будучи устойчивыми и генерализованными, становятся выражением и диалектически значимым проявлением характера, имеющим как педагогическое, так и клиническое значение. Если разработка проблем общения без учета отношений не может быть достаточной, то изучение общения и отношений без учета обращения невозможно.

В генетическом плане надо учесть, что обращение мягкое или жесткое, даже жестокое, подавляющее или ободряющее, грубое или мягкое, сухое или ласковое формирует и отношение, и потребность или боязнь общения.

Не только педагогика, но и история показывает, что повторность соответственного типа воздействия формирует определенный психологический тип личности со всем комплексом характерологических признаков. Не имея возможности в кратких тезисах изложить возможные варианты формирования дефектов личности в связи с неправильным способом воздействия — обращения, можно здесь отметить в специальных областях психологии: в области управления процессом трудового и социального поведения и в генезе патологических характеров должны изучаться не только роль ошибок способа воздействия, но и значение их в формировании положительных качеств личности.

Личность и труд аномального ребенка

Нет надобности говорить о необходимости положить в основу практической воспитательно-образовательной работы с аномальным детством его изучение. Это положение достаточно общепризнанно, но одного лишь признания, конечно, недостаточно, и трудная задача исследования в первую очередь ставит нас лицом к лицу с вопросом о наших научных позициях в этой области, в самом способе исследовательского подхода. Здесь мы коснемся только одной стороны этого большого вопроса, а именно, вопроса о личности аномального ребенка.

Старая психология, страдавшая атомизмом и оторванная от практики, не разработала этой проблемы. В новой психологии за границей она привлекает большое внимание, но освещается в основном неправильно — идеалистически, механо-биологически и эклектически (Штерн, Бюлер, Шпрангер, Кречмер, Фрейд, Роббек, Адлер и др.).

У нас о проблеме личности говорят в последнее время все больше и больше, но теории этого вопроса еще нет. Естественно, что психология и учение о детской недостаточности, опираясь на систему понятий нормальной психологии, также отражает недоразвитие этого участка психологической теории, или, правильнее сказать, недостаточность всей теории, игнорировавшей эту проблему. Этому положению можно противопоставить тезис о том, что психологическая теория, которая сможет удовлетворить общепризнанным у нас требованиям целостности, конкретности, историчности, материалистичности, должна иметь своим центром понятие личности человека.

Следовательно, и ненормальный ребенок, какого бы характера ни была его ненормальность (за исключением, пожалуй, случаев такой тяжелой ненормальности, как глубокая идиотия), представляет личность, руководить которой можно, лишь поняв ее своеобразие, вытекающее из всей истории ее развития.

Если обратиться к основным руководствам по вопросам детской ненормальности, как пример, к книгам Гомбургера, Геллера, Годдара и т.п., то там мы встречаем обычную клинко-симптоматологическую, в лучшем случае нозологическую, позицию — и никакого следа системы, опирающейся на изучение личности. Большинство работ переносит в эту область принятую для психиатрической клиники тенденцию видеть болезнь — болезненный процесс, но не личность в ее хотя бы и болезненном развитии. Элементарные рассуждения вскрывают практическую недостаточность такой позиции. Всякий работник, желающий руководить действиями ребенка, или, как иначе говорят, направить его волю на педагогически ценные цели, должен знать, что вызывает у него положительное, что отрицательное отношение, степень и глубину его эмоциональной реакции, характер его интересов в связи с уровнем его умственного развития.

Если мы захотим овладеть эмоциональностью ребенка, то мы должны опять-таки выяснить его целевые установки, его потребности, его реакции на их удовлетворение или неудовлетворение, на то, что побуждает или удерживает ребенка от того или иного поступка. Если нам нужно выяснить, каково внимание ребенка, мы не сможем этого правильно сделать, не учтя способности ребенка к усилию, степени его положительного отношения — интереса к работе, состояния его навыков и т.д. Каждая психологическая частность, каждая деталь: если мы хотим действительно овладеть ею, с неизбежностью возвращает нас к вопросу о всей личности ребенка в целом, а отсюда возникает и теоретическая необходимость освещения всей проблемы этого целого. Недостаточная разработанность проблемы личности заставляет нас уделить ей несколько слов в общем плане, не претендуя на полноту освещения, прежде чем перейти к непосредственному объекту нашего изучения.

Мы говорим о личности только у человека в отличие от животных. Личность возникает только на свойственном человеку уровне развития психики. Личность — это человек как результат всей общественной истории развития, обусловленный и определенный в классовом обществе его классовым положением; это — субъект, способный сознательно относиться к окружающему, т.е. сознавать свое отношение, и прежде всего, свои общественные связи, выделяя самого себя как общественное существо из окружающего. Личность — это субъект, способный не только приспособляться к окружающей его действительности, но и переделывать ее соответственно своим целям и потребностям.

Из такого понимания вытекает иная постановка психологических задач: науке об абстрактных процессах противопоставляется учение о конкретной личности и ее деятельности. На место психологии элементов или психологических функций выдвигается психология личности и ее отношений к действительности. Эта психология не отвергает понятия процессов психической деятельности и понятия функций, но утверждает, что психические процессы могут быть правильно поняты только как процессы психической деятельности личности, т.е. в их обусловленности личностью в целом; что психические функции не представляются динамикой отношений личности к различным сторонам действительности и являются абстракцией, которой можно умело пользоваться, но можно и злоупотреблять, если

рассматривать их в отрыве от реальной связи личности с окружающими. Соответственно сказанному выше память, внимание, воля и т.д. не могут быть поняты без учета интересов, опыта, вкусов, привязанностей, убеждений и т.д. — всего многообразия форм отношения личности к сложной и многообразной действительности.

Всякому педагогу и врачу известно, что память различна в отношении к интересному и неинтересному материалу. Внимание так же, как и усилие воли, существует лишь при интересе или сознании необходимости. Человек, спокойный в отношении к безразличным для него вещам, оказывается возбудимым в вопросах, близко его касающихся.

Единство системы отношений к действительности лежит в основе личности. Она представляет, по выражению Штерна, «единство в многообразии (unitas multiplay)». Однако искать объяснения этого нужно не в мистике целесообразности, как делает ряд авторов (Штерн, Адлер и др.), и не только в органически обусловленном единстве, но в единстве истории развития, в единстве общественного опыта личности.

Многосторонность личности заставляет, однако, не упуская из виду ее единства, подходить к ней с разных точек зрения, освещая ее основные стороны.

Соответственно избирательному положительному или отрицательному отношению личности к различным сторонам действительности определяется направленность личности. В это понятие входят обусловленные всей общественной практикой отношения личности, т.е. ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности.

Опыт личности, объем ее общественных связей, сложность ее взаимоотношений с действительностью, широта и глубина, с которой сознается и перерабатывается человеком сама действительность, — все это меняется в процессе общественного развития личности, относительно не зависит от направленности и составляет второй существенный момент в характеристике личности — ее уровень, выражающий определенное функциональное и, прежде всего, интеллектуальное развитие личности. Уровень и направленность не определяют вполне характера реакций и способа действий и переживаний.

Третьим существенным моментом является структурный аспект личности. Ее структурная характеристика и освещает нам человека со стороны его цельности или расщепленности, последовательности или противоречивости, устойчивости или изменчивости, глубины или поверхности, преобладания или относительной недостаточности тех или иных психических функций.

Наконец, четвертым моментом является динамика темперамента, характеризующая степень эмоциональности, степень возбудимости, силой и темпом реакций.

Личность — система отношений. Характеризуя личность ее направленностью, уровнем, структурой и динамикой, мы тем же самым характеризуем и ее отношения. Развитие личности, которое нас интересует в плане аномалийного детства, с этой точки зрения характеризуется развитием ее отношений; обычно же в психологии говорится о развитии функций, развитии структур, но не об отношениях.

Темой настоящей статьи является проблема личности и труда аномалийного ребенка.

Скажем несколько слов о том, почему задачей работы мы сделали эти проблемы. В плане истории человеческого рода «труд создал самого человека» (Энгельс), развил его психику, сформировал его личность. Онтогенетическое развитие человека представляет процесс подготовки к труду и различные способы включения в него. В труде, переделывая действительность, человек более всего выступает как активный субъект. *В основе всех отношений человека лежат его трудовые отношения. Задачей образовательной работы является в окончательном итоге формирование положительных трудовых установок, трудовых умений и знаний.* Аномальность ребенка — это, прежде всего и точнее всего, угроза его трудовой деятельности и неблагоприятные перспективы его трудовых возможностей. Для ребенка школьного возраста основной формой его деятельности является подготовка к труду, учебная работа; трудности, которые создает нам ребенок, и задачи, которые вместе с этим возникают, имеют своим центром трудности учебной работы ребенка, которая в плане политехнизма выражается и в овладении навыками, умением и знанием производственно-трудовых процессов. *Изучая личность с точки зрения ее отношений, мы должны поэтому в первую очередь изучить ее отношения к труду, выяснить их характер, ход, условия и*

перспективы их развития. В отношении к труду и в трудовой деятельности, как и в других отношениях, мы тоже можем выявлять ту или иную избирательную направленность, тот или иной уровень их и, наконец, ту или иную структуру трудового отношения или ту или иную динамику трудовой деятельности.

Так, взрослый и ребенок при развитии в структуре могут иметь одинаково положительные трудовые установки, любить, интересоваться трудом. Труд может быть центром психических отношений или находиться на периферии интересов личности, вызывая к себе индифферентное или даже отрицательное отношение; запас ее трудовой активности может быть велик; трудовой процесс может увлекать или оставлять вялым, равнодушным.

Уровень отношения к труду может быть высоким, развитым, дифференцированным. Соответственно этому труд на высшем уровне в сознании его как общественной необходимости вызывает к себе идейное, принципиальное, сознательное отношение. Уровень этого отношения может быть ступенью ниже и иметь только конкретно-личный характер, непосредственно эмоциональный, причем может более выступать то его целевая сторона, то его процессуальная сторона, а соответственно этому отношение к труду может иметь узкий утилитарно-эгоистический характер или не целевой, а процессуальный — развлеченческий характер; трудовая активность может быть обусловлена не непосредственным отношением к труду, но привязанностью или симпатией к учителю. Трудовые установки могут быть еще менее развиты и находиться под властью состояния, в частности, аффективного состояния; тогда в деятельном состоянии и в хорошем настроении учащийся работает, а в плохом настроении, в раздражительном состоянии бросает работу, вступая в конфликт с окружающими.

Характер отношения к труду может не вполне совпадать с уровнем развития трудового процесса; как известно, сложные формы трудовой деятельности выражают высокое интеллектуальное развитие работающего, тогда как отношение к ним может находиться на невысоком — утилитарно-эгоистическом или процессуальном уровне. Возможно и обратное, т.е. положительное отношение и создание необходимости труда при не особенно высоком развитии интеллектуального процесса работы. Такое расхождение между уровнем отношения и уровнем процесса, однако, возможно только в известных пределах и может быть связано с тем, что уровень отношения или процесса в одном направлении тоже может в известной мере не совпадать с их уровнем в других направлениях, а также с тем, что развитие личности, выражающееся в ее отношении к действительности, включает в себя умственное развитие, но им не ограничивается. Впрочем, трудовая деятельность, как центральная, характеризующая возможный оптимум личности, допускает это расхождение в минимальной степени.

Со стороны их структуры трудовые установки могут быть устойчивыми даже при отсутствии благоприятных объективных условий, активно-положительными к труду или колебаться иногда контрастно в зависимости от ряда моментов — своего состояния, внешних условий работы, взаимоотношений с другими лицами по работе. Отношение к работе может включаться целостно в систему отношений или вступать в противоречия с ними, может подчинять или определять все другие отношения, подчиняться или оставаться в неразрешенном конфликте с ними. Так, принципиальная трудовая установка может в силу известной ситуации разойтись с личным интересом, может быть в противоречии с конфликтным взаимоотношением с другими работающими и т.п. Цельность, последовательность отношений тесно связана с действенностью установок. Расхождение принципиальных установок и конкретных отношений, обнаруживаемых поступками, является показателем вербализма установок, при котором слова и дела, не соответствуя друг другу, создают немалые трудности в педагогической практике.

Нет надобности говорить о том, что развитие личности и ее отношений тесно связано с условиями социальной среды. Здесь можно только показать зависимость отношений от структуры той социальной среды, в которой вырастает человек. Так, в общественно и культурно отсталой обывательской семье, в семье дезорганизованной — антисоциальной в широком смысле слова — принципиальные установки будут недоразвиты.

Устойчивость и цельность и неустойчивость и противоречивость, действенность или вербализм вытекают из всего общественного опыта и общественной практики развивающейся личности. Так, в условиях общества слова часто противоречат делам. Дефекты поведения

детей, являясь в подавляющем числе случаев следствием неблагоприятных общественно-педагогических условий, обнаруживают данное противоречие. Непрерывность, длительность, единство влияний школы и семьи должны формировать устойчивую, общественно целенаправленную личность и создать устойчивые и цельные отношения, которых мы должны добиваться при перевоспитании «трудного» ребенка.

До сих пор мы говорили о личности с точки зрения ее отношений. Было бы несправедливо, однако, ограничиться только этим и не рассмотреть личность с точки зрения ее возможностей, т.е. не осветить и функциональную ее сторону. В этом отношении трудовой процесс, для учащегося процесс учебно-трудовой деятельности, предъявляя личности известные и подчас большие требования, больше всего дает нам для характеристики ее возможностей.

Мы начали с отношений человека и подчеркнули их роль не только потому, что они имеют большое значение, не только потому, что проблема психологии отношений достаточно не разработана в психологии, но и потому, что в понимании аномального развития и в организации работы с аномальными детьми они имеют особенно важное значение. Между тем здесь все время господствовало одностороннее ее функциональное понимание, особенно неправильно ориентировавшее нас в отношении так называемого «грудного» ребенка. В противоположность этому нам неоднократно приходилось подчеркивать роль отношений не только у детей, но и у взрослых здоровых и нервно-психических больных.

Изучение трудовых процессов у аномальных оберегает нас и от противоположной односторонности, которая сводила бы к игнорированию биологической стороны вопроса. Проблема отношения не устраняет вопроса о способностях, о функциях, о работоспособности, но ставит его иначе и в первую очередь выдвигает положение о том, что функциональный анализ и оценка могут быть даны только на основе учета отношения. Трудовой процесс может быть нарушен потому, что нет рабочей установки, нет желания работать или роль этих моментов крайне незначительна — вместо активно-положительного отношения выступает индифферентизм или даже негативизм. Трудовой процесс может далее нарушаться, если в условиях развития не сформировалось умения, основанного на знании и навыке работы; он может быть нарушенным, если по своей трудности требует более сложной психологической структуры, более высокого психического развития (в частности, развития интеллекта), чем имеется у работающего; наконец, он может быть нарушен, если требования затраты сил и энергии, которые труд предъявляет, превосходят нервнопсихические или психофизиологические возможности личности, предъявляя чрезмерные требования физиологической выносливости.

И проблема интеллекта, и проблема аффективно-волевой стороны деятельности в связи с аномальным детством требуют также глубокого пересмотра. Статически-биологизаторская позиция в области изучения интеллекта в настоящее время успешно преодолевается, в смысле ее преодоления на основе учета с точки зрения личности в целом и условий ее хода развития. Этот целостный подход заключается, как нам представляется, в следующем: во-первых, интеллектуальные функции рассматриваются с учетом отношений, о чем выше говорилось, во-вторых, каждая интеллектуальная операция учитывается как часть в системе целого, как часть, характер которой связан со структурой целого и определяющих процессов. Известно, что процесс восприятия видоизменяется в своей структуре при развитии интеллекта и из бессвязного перечисления разрозненных деталей превращается в организованную, внутренне связанную систему.

Развитие интеллекта идет в направлении процесса образования структурных единиц. Степени умственного недоразвития — это степени элементарности структур. Однако если целое определяет часть, то не нужно недооценивать роли отдельных частей в формировании целого. Так, глухонмота и слепота, т.е. выпадение функций отдельных периферических аппаратов, дают каждая свой определенный тип интеллектуальной деятельности с развитой наглядно-образной конкретной частью у глухонемых, с развитием абстрактной символики и недостаточностью конкретно-образного материала в мышлении слепых.

Еще больше внимания должен привлекать вопрос об аффективно-волевой динамике личности аномального ребенка. Старой ассоциативной интеллектуалистической психологии с конца XIX в. Фрейд противопоставил аффективно-волевую концепцию психоанализа с

учением о динамике влечений, желаний и т.п. Найдя признание только среди определенного круга последователей психоанализа, это учение побудило психологию к критическому пересмотру своих позиций. Это повлекло за собой учет аффективно-волевой динамики в системе экспериментально-психологического исследования К. Левин и его школой.

Эта ветвь Gestalt-психологии в основу психологического эксперимента, исследующего преимущественно нормальных и аномалийных детей, положила учение о «потребностях» личности, о «квазипотребностях», устанавливая динамику связи личности с окружающим на основе потребностей личности, выясняя возникающие в этих условиях положения, тенденции поведения и переживания. Работами школы Левина экспериментально доказано, в какой степени эффективность нашей деятельности, и даже в тех проявлениях, которые ранее обычно анализировались с точки зрения функций и механизмов, зависит от аффективно-волевой динамики. Так, в работе Зейгарник показано, что при воспроизведении незаконченных и законченных действий первые воспроизводятся в количестве, вдвое большем, чем вторые. Здесь выступает зависимость воспроизведения, т.е. того, что обычно рассматривалось в плане функций и механизма, от динамических тенденций к завершению целого, тесно связанных с вопросом о потребностях.

Еще более важным в связи с нашей основной задачей изучения трудовой деятельности аномалийных детей является разграничение понятий утомления и «насыщения». Психологическая экспериментатика, оторванная от жизни, от живой личности человека, в вопросе работоспособности легко попадает в плен обманчивой ясности абстрактно-аналитической схемы в кривой работоспособности Крепелина. Понадобилась перестройка в экспериментальных установках, выразителем которой явился Левин для того, чтобы вернуть нас к известному и учитываемому всеми практически работающими факту зависимости эффективности деятельности не только от механизмов утомления и упражнения, но и от желания работающего, Левин показал дифференциальную симптоматику утомления и насыщения, их динамику, их особенности в связи с особенностями личности, ее состоянием и т.п.

Работы сотрудников Левина, однако, ни в какой мере не делают его точку зрения для нас целиком приемлемой. Не говоря об ином понимании личности и потребностей, мы должны подчеркнуть, что система понятий Левина основана не на конкретно-историческом анализе личности; подобно всем другим буржуазным теориям, исходя из ограниченного материала и определенных ситуаций, она универсализирует частные закономерности. В частности, для нас важно то, что экспериментальные исследования его основаны на изучении условно-добровольной, экспериментальной или игровой деятельности. Специфичность этих условий, в которых отсутствует действительная необходимость и безусловная значимость реальной трудовой деятельности, позволяют лишь отчасти учитывать их, но в основном пользоваться иной системой понятий.

Сознание объективной, общественной значимости труда определяет в первую очередь отношение к процессу трудовой деятельности.

Наряду с этим принципиальным, сознательным и положительным отношением может стать интерес к труду, или к процессу труда; в положительном отношении к труду могут доминировать утилитарно-эгоистические моменты. Интерес и активно-положительное отношение могут усиливаться в связи с успехом или неудачей. Отношение к труду может быть не только грубо утилитарно-эгоистическим, но и эгоцентрическим, так как успешное выполнение задачи поднимает человека в своих и чужих глазах. Каждый из компонентов отношения может быть более или менее выраженным, может иметь положительный или отрицательный характер.

Однако вся ситуация очень далека от того физико-механического поля и динамики его векторов-сил, которое дается Левином. Она прежде всего представляет собой социальную ситуацию и социальную динамику взаимоотношений между людьми в процессе работы и между человеком и его работой в системе человеческих целей. Динамика и структура трудового процесса определяются относительной ролью всех перечисленных компонентов. В процессе работы структура отношения меняется, например, изменяется состояние: бодрость сменяется утомлением, с течением времени интерес к процессу может падать, объем подлежащей выполнению задачи уменьшается по сравнению с тем, который представлялся в

бодром состоянии; даже представление о значимости цели может меняться в связи с меняющимся состоянием. Таким образом, изменение психического состояния отражается на продуктивности работающего. Подъем, увлечение, интерес делают нас нечувствительными к утомлению; увлекшись работой, мы не замечаем усталости. Есть основание думать, что в этом направлении и не было экспериментальных исследований, что в данном случае можно говорить не только о субъективном чувстве усталости, но о действительном объективном меньшем изменении организма в связи с работой, меньшем утомлении.

Насыщение соответственно сказанному выше, с нашей точки зрения, представляет не что иное, как изменяющееся в отрицательную сторону в связи с процессом работы отношение к этому процессу, без нарушения силового фонда организма, тогда как утомление представляет изменение этого фонда.

В работах Левина при насыщении или утомлении экспериментатор побуждает испытуемого продолжать работу. Однако в действительности вопрос не ограничивается только столкновением тенденции прекратить работу и внешних стимулов к ее продолжению. Дело осложняется возникновением противоречия в самих установках. Отрицательное конкретно-эмоциональное отношение к данной работе в данный момент сталкивается с сознанием необходимости работы. Конфликт желания отдохнуть с сознанием необходимости работать создает специфический человеческий процесс. Развитие способности к усилию, составляющему характернейшую сторону трудовой деятельности, теснейшим образом связано с общим психическим развитием человека, представляя вместе с тем существенную задачу воспитания.

Эти проблемы оставлены совершенно в тени работами школы Левина и должны занять видное место в исследовании как нормальной, так и больной личности.

Целесообразное действие человека выражено не только в системе средств работы, но и в системе управления его динамическими ресурсами, расходование которых у человека, в отличие от животных, регулируется не непосредственным импульсом внутреннего влечения или внешнего стимула, а мотивами сознательного отношения; при этом, чем более высокие требования предъявляет человеку поставленная задача, чем больше, следовательно, расстояние между целью и наличным уровнем средств ее достижения, тем больше требуемая мобилизация и тем больше прилагается усилия. Усилие возникает всегда там, где автоматический уровень напряжения или автоматический тип действия оказываются недостаточными. Оно поэтому всегда связано со структурно и динамически более высоким уровнем деятельности и требований. Как процесс более высокого порядка, как точка роста, как точка оптимума усилие нарушается очень легко, а потому у аномальных детей мы всегда встречаемся с недоразвитием или расстройством усилия. Поэтому понимание сущности усилия, симптоматиологии его представляется очень существенным в плане нашей задачи.

Поведение регрессивного больного или здорового животного характерно тем, что оно связано с непосредственными, внутриорганическими или внешне-средовыми стимулами (*reizbedingt*, как говорит Гольдштейн, или соответственно *reizgetrieben*). Это позволяет Левину искать объяснения поведению в динамике сил поля. Но даже и для аномалии такая позиция оказывается неудовлетворительной. Она недостаточно учитывает множественность компонентов отношения и конкретную обусловленность их историей личности и связанное с этим многообразие содержания и значения ее опыта.

Рассматривая усилие в функциональном плане, мы, как при всяком функциональном анализе, подвергаемся опасности отрыва функции от содержания, и здесь следует поэтому подчеркнуть, что усилие направляется на различные цели, в связи с отношением личности к действительности, и опыт ее прошлого позволяет ей, развивая ее способности, вместе с тем развивать их неравномерно в различных направлениях, позволяет ей неодинаково овладеть ее действительностью. В этом отношении чрезвычайно важен вопрос не только соотношения степени усилия и содержания, на которое оно направлено, но и соотношения усилия и навыка, который приобретает человек, в частности, ребенок в процессе его развития. Отсутствие навыка обезоруживает усилие и делает его неэффективным, как мы видим на случаях так называемого «трудного детства».

Все изложенное об аффективно-волевой динамике показывает нам, насколько недостаточным является односторонне-функциональный анализ и насколько даже попытки,

стремящиеся на основе натурализации исследования вскрыть закономерности живой действительности, еще далеки от решения этой задачи.

Переходя непосредственно к аномалийным детям, естественно поставить вопрос о том, как представить многообразие форм детской аномалийности соответственно указанным точкам зрения и какие отсюда вытекают практические следствия в смысле задач коррекционной воспитательно-образовательной работы. Изучаемые нами детские аномалии представляют прежде всего аномалии развития. Нормальный человек в процессе развития из новорожденного организма становится общественно развитой личностью. Поэтому система патотипологии должна строиться в конкретно-историческом плане.

Первый момент, с которым мы сталкиваемся, это «органические» субстратные, в первую очередь мозговые, возможности развития, органические предпосылки включения в систему общественных связей, отношений и сложных форм деятельности. Все категории истинной олигофрении представляют различные степени и формы нарушения органических возможностей развития. Психическое развитие и отношения здесь страдают в первую очередь вследствие пониженной пластической способности, именно способности образования сложных психических структур. Дефект здесь не обусловлен ни направлением отношений, ни структурой их; исходными и определяющими являются не внешние условия и непосредственно определяемые ими отношения, а неспособность к достижению высокого уровня развития и, следовательно, высокого уровня отношений.

Врожденные аномалии развития этим не ограничиваются. Так, сюда должна быть присоединена группа психопатий и невропатий, характеризующихся нарушением в первую очередь функционально-динамической стороны и представляющих обусловленные этим аномалии со стороны направления и психического уровня. Неустойчивые, противоречивые, возбудимые, реактивно-лабильные и т.п. — такова обычная номенклатура характерных представлений этой группы.

Аномалия первой группы может быть обусловлена поражением как самого мозгового вещества, так и общеорганических (например, эндокринных) условий его деятельности. Во второй группе может быть то же самое, хотя резко возрастает роль неблагоприятных социально-педагогических условий формирования личности. Наконец, третья группа (слепота, глухота и их комбинации) представляет собой частную форму недостаточности, при которой, в сущности, дело идет о выключении одной из воспринимающих систем и особенном типе развития, причем индивиды этой группы не отличаются от обычного здорового индивида ни по своему уровню, ни по направлению последнего, но своеобразны по специфическому изменению сенсорных механизмов опыта и обусловленному им характеру опыта, по материалу и способу психической переработки. Таким образом, при рождении мы имеем две основные группы детей: а) аномалийных ab ovo с тремя подгруппами и б) нормальных. Эти группы общепризнанны, так что обоснование их нужно считать излишним. Существенно сказать о второй группе, конституциональной невро- и психопатии, представляющей очень расплывчатое понятие в силу наших ограниченных возможностей учета тех прижизненных патогенных влияний, часто имеющих место в раннем детстве, которые, оказывая свое вредное действие, прошли незамеченными по малой осведомленности родителей, или даже были забыты. Мы уже не говорим о том, что буржуазное учение нередко рассматривает как психопатов с нашей точки зрения вполне нормальные личности.

Однако там, где при относительно благополучной среде мы с самого раннего детства имеем признаки чрезмерной возбудимости, неустойчивости, наличие неадекватных реакций как со стороны психической, так и соматической (например, различные формы алергозов), мы имеем право говорить о психо- или невропатической конституции.

В дальнейшем развитии мы встречаемся с двумя возможностями: путь нормального развития, формирования и воспитания полноценной личности для от роду здорового и путь приближения к норме для врожденного аномального. Этот последний путь далеко недостаточно исследован, так как в подходе к фазам господствовал пессимизм и фатализм, а примеры успешной коррекции, компенсации как-то оставались в тени, и, хотя практика лечебно-педагогических учреждений вела упорную борьбу с детскими аномалиями путем коррективной образовательно-воспитательной работы, все же в некоторых кругах господствовал пессимистический взгляд, исходящий не из требования оптимума, а из

требования превращения аномалии в совершенную норму.

В отношении психо-невропатии это не только точка зрения обывателя, но и мнение большинства ученых, впрочем, есть исследователи, которые стоят на противоположной и потому также неверной точке зрения (А. Адлер, как известно, выдвинул положение о том, что неполноценность через механизм компенсации является источником сверхценности). Если трудно врожденно аномальное приблизить к норме, то, наоборот, легче прижизненные влияния могут превратить в болезненное по всем трем направлениям аномальности: слепоте и глухоноте, интеллектуальной недостаточности и невропсихопатий в широком смысле слова. С точки зрения проблемы здесь необходимо особенно подчеркнуть тот возрастной период, в котором возникло болезненное состояние (например, относится ли воспаление мозга, создавшее глухоту, слепоту или резко нарушившее интеллектуальные возможности, к возрасту 1, 3, 8, 14 лет). Причины этого понятны, так как и то, что разрушается болезненным процессом и то, что еще не развилось, но могло бы развиваться, связано с возрастом заболевшего. Достаточно, например, указать на различие потери зрения в младенчестве, в периоде дошкольного возраста, когда уже сформирован ряд наглядных представлений, или в подростковом, когда с наглядным материалом связались отвлеченные понятия.

Пока что речь шла об аномалиях вследствие поражения органического субстрата, таких аномалиях, которые не вытекали непосредственно из индивидуальной истории развития и отношений ребенка. Но дальше по отношению ко всем указанным вариантам аномальности и нормы новые источники аномалии заключены в самой истории развития личности, в ее среде, ее отношениях с окружающими.

Направление, уровень и структура отношений связаны со всей системой условий, в которых воспитывается ребенок. Социально-психологическая ситуация, в которой находится ребенок, может оказаться для него настолько неблагоприятной, что создает болезненные нарушения, которые мы встречаем в неврозе и которые характеризуются тем, что у невротика нарушены взаимоотношения с окружающими и в силу связи с этими отношениями тяжелыми, подчас потрясающими переживаниями или длительным напряжением нарушается его нервно-психическая динамика — повышается возбудимость, обостряется эмотивность, аффективный разряд приобретает патологическую степень и форму.

Эти нарушения, однако, имеют до поры до времени подчеркнуто ситуативный характер. Изменение ситуации устраняет перенапряжение и перевозбуждение, возвращает сплошь и рядом к норме функциональную динамику. Впрочем, чем раньше образовались ненормальные взаимоотношения, чем более укрепляются патологические способы реагирования, чем больше они укореняются в привычно-проторенном русле, тем труднее восстановление их до нормы и тем фиксированнее становятся невротические установки. Каждый этап жизненного пути представляет уже новую патологическую надстройку на нижележащем патологическом этаже. Таким образом, невроз может представлять реакцию личности на неблагоприятные условия (ситуативный психоневроз) или представляет процесс болезненного развития личности (психоневротическое развитие).

Неблагоприятные с педагогической точки зрения взаимоотношения между ребенком и окружающим могут не давать психоневроза, но при длительности и определенном характере этих взаимоотношений, в сочетании с неясными для нас конституционными моментами, создаются такие способы взаимодействия личности с окружающими, которые представляют значительные затруднения в работе с этими детьми. Нельзя не подчеркнуть и того, что окружающие неблагоприятные условия оказывают особенно глубокое и длительное действие в критические моменты развития, когда в процессе роста меняется взаимоотношение с действительностью, когда претерпевает существенные сдвиги внутренняя структура личности. Эта сторона, особенно внимательно разрабатываемая у нас в работах Л. С. Выготского и его школы, дает существенные, хотя пока еще недостаточно ясные, перспективы понимания процесса развития характера.

Рассматриваемую категорию детей обычно называют характерологически-трудными: ребенок-деспот, ребенок капризный, лицемерный, неуверенный в себе, агрессивно-импульсивный и неустойчивый. Здесь взаимоотношения, обуславливающие способ действия ребенка, отлились и зафиксировались в определенной форме, сделались вторым «я»

ребенка, внутренними чертами его характера и часто при напряжениях, усилиях со стороны самого ребенка даже при достаточном понимании их отрицательной роли не могут быть легко им преодолены. «Характерологическая трудность» ребенка бросается в глаза тогда, когда экономические, а в известной мере и культурные условия, за исключением неправильных приемов воспитания, являются удовлетворительными. Совсем не то мы имеем для большинства трудновоспитуемых детей, где семья характеризуется крайне низким культурно-экономическим и вообще социальным уровнем или где ребенок оказывается безнадзорным и беспризорным. Эта группа детей, создававшая еще в недавнем прошлом значительные затруднения, у нас на наших глазах тает, но в капиталистических странах представляет одну из многочисленных язв этого общества.

Эти социально-запущенные ребенок и подросток характеризуются иной направленностью его отношений к действительности: в его взглядах, интересах, привычках содержится то, что запрещается школой и обществом, и нет того, чего они требуют. Он любит бродяжничать, он ворует, он склонен к азарту, наркотикам, у него нет любви (наоборот, есть отвращение) к школе и ее работе, у него нет навыков организованной работы, нет культурных привычек; во взглядах на жизнь, понятиях и оценках хорошего и плохого он резко расходится с обычными детьми. Уровень отношений низок. Они примитивны и недоразвиты. Чем руководится он в своем поведении? Мотивами непосредственного удовлетворения. Он непредусмотрителен, живя ото дня ко дню, потому что привык к превратностям судьбы. Он несдержан, так как ему не для чего сдерживаться. У него нет устойчивых отношений или они имеют непосредственно аффективный, конкретно-личный характер. То, что ему было непосредственно приятно, то вызывает положительную реакцию. При неорганизованности привычек культурного порядка чрезвычайно развиты примитивные и отрицательные с педагогической точки зрения привычки характера (влечения) — выпивка, гулянка, азарт, сексуальные «развлечения», а также обостренные тяжелым опытом самозащитные, где можно — агрессивно-наступательные, а где нужно — пассивно-оборонительные реакции. Принципиальных установок нет, если не считать усвоенную этику шайки и бродяжничества.

То, что перечисленные свойства вытекают из отношений, не врожденны, не фатальны, доказывается блестящим опытом Макаренко. Тот же опыт показывает, что и положительные качества, и отрицательные отношения у этих людей имеют разную глубину и прочность.

Длительно существующий и определенный способ взаимоотношения с окружающими формирует определенный характер. Взрывчатость, неустойчивость, грубость, лень представляют способы реагирования, укрепленные всей историей социально-запущенного ребенка. Чем ранее возникли неблагоприятные условия, чем более устойчивы они были, тем глубже запущенность и вытекающие из нее аномалии.

В случаях социальной запущенности мы имели обычно дело с суммирующимися неблагоприятными влияниями семьи и улицы. Возможно такое расщепление влияний, когда при относительно благоприятной внутрисемейной ситуации ребенок подпадал под неблагоприятное влияние улицы, дурных товарищей и т.п. Здесь патогенный центр тяжести лежал не только в дурном влиянии, но и в недостаточной прочности противостоящих им установок, исходящих от семьи и школы.

Центральным моментом здесь оказывается отрицательная направленность отношений и их невысокий уровень, сказывающийся недостаточным развитием и недостаточной действенностью социально-положительных отношений. Эта недостаточность и нестойкость сплошь и рядом вытекают из того, что принципиальные установки ребенка не вырастают органически из действенного опыта ребенка, но являются извне привитыми, внешне усвоенными, вербальными правилами поведения. Уже в самой семье авторитет этих принципов скомпрометирован тем резким противоречием, которое существует между словами и делами родителей. Неблагоприятные влияния легко преодолевают сопротивление словесных правил и постепенно затягивают ребенка в водоворот трудновоспитуемости.

Недлительные, незначительные, неблагоприятные внешние влияния создают легко преодолимый налет — так называемую ситуативную трудновоспитуемость, обычно легко устранимую путем элементарных мероприятий. Однако даже стойкий ребенок попадает иногда в крайне тяжелые внешние условия, когда, например, под влиянием угроз шайки, избравшей его жертвой эксплуатации, ворует, обманывает, становится грубым, представляет

картину мнимой, или, точнее, вынужденной трудновоспитуемости.

Нельзя не отметить того, что недостаточность принципиальных установок играет ту или иную роль и у характерологически трудных, и у невротиков, и у психоневропатов, потому что принципиальные установки всякого сознательного индивида в той или иной мере регулируют его действия.

Последнюю группу нарушений развития представляют культурно-запущенные дети.

Мы не можем здесь касаться всего многообразия аномалийного детства, но ограничиваемся преимущественно основными вариантами педагогически запущенных и задержанных в умственном развитии детей. Педагогически запущенные характеризуются отрицательным отношением к учебной работе. Вследствие отсутствия сознательно-положительного отношения к работе степень их активности определяется наличием интереса к данной работе в данный момент или положительным отношением к учителю. Явно сказывается избирательный характер отношения с известной степенью активности и дисциплинированности в интересной работе. Чаще, как известно, можно было встретить положительную установку в мастерских и резко отрицательную на школьную работу.

Однако изредка встречалось и противоположное. Иногда воспитательная работа, реорганизуя установки, обнаруживала, что ребенок пытался работать, но сказывалось отсутствие навыка, неумение организованно работать, отсутствие выдержки. Эти случаи, неправильно проанализированные, вызывали ошибочные предположения о функциональной и даже конституциональной недостаточности этих детей. Следует, однако, указать, что в случаях комбинаций социальной запущенности и психопатичности недоразвитие трудовых установок усугубляется изменчивостью, аффективной лабильностью состояния (возбужденного, раздражительного, угнетенного, астенического), которое определяет крайнюю неустойчивость отношений.

Таким образом, сознательное отношение, навык, неустойчивость состояния — три существенных условия для трудоспособности всякого человека — у так называемого «трудного» ребенка представляют в разных неблагоприятных комбинациях источники его низкой продуктивности и успешности.

Было бы ошибкой представлять себе, что все социально-педагогически запущенные дети в равной мере характеризуются плохим отношением, отсутствием навыков и неустойчивостью состояния. Наоборот, необходимо подчеркнуть то, что все эти моменты не одинаково выражены, они занимают различное место и играют различную роль в системе поведения таких детей; дефекты коренятся у различных детей в разных звеньях системы личности. В одном случае плохой результат обусловлен безразличием или отрицательным отношением к работе и к школе, в другом случае не столько общее отношение или установки отрицательны, сколько учащийся не организован, не имеет навыков и умения работать и зачастую при полной готовности к работе отстает перед задачей. Организационные неполадки и затруднения вызывают состояние раздражения и отрицательное отношение к работе. Про этих детей можно сказать, однако, что их отношения недостаточно развиты; те условия, которые не воспитали у них организованности, явились источником недоразвития отношений, т.е. их недостаточной сознательности, устойчивости и т.п.

Чем более неблагоприятные условия нарушают динамику нервно-психической деятельности, тем ярче картина прихотливо колеблющихся состояний, которые резко сказываются на всем поведении учащегося; при этом конкретный поступок, например, неподчинение, дерзость выражает конкретное отношение, противоречащее принципиальным установкам учащегося, признанию дисциплины, исполнительности, необходимости вежливости и т.п. у этой категории детей. В пределах некоторого среднего состояния общие отношения могут и не представлять заметных отклонений, но стоит аффективному состоянию раздражения, неудовольствия повыситься, как руководящая роль правил поведения, сознательных установок сходит на нет. Недостаточная стойкость и действенность принципиальных отношений сказывается в том, что они значимы лишь в узких рамках спокойного состояния, а в критические моменты аффективного напряжения, когда их регулирующее действие особенно необходимо, они бессильны.

Какова бы ни была роль других моментов во всех формах трудности, нельзя миновать отношения учащегося к работе. Состояние является условием конкретного отношения при

недоразвитии сознательных общих установок, а отсутствие навыка в значительной степени их следствием. Регулировать состояние можно в плане педагогической практики только через систему отношений, т.е. овладеть состоянием возбуждения или преодолеть состояние вялости и слабости путем усилия на основе воспитания сознательных отношений, разумного признания необходимости критического отношения к своим претензиям.

На отношения можно влиять прямо — путем агитации, разъяснения, пропаганды; поэтому в борьбе с трудностью естественно требовать внимания к этой стороне. Необходимо только помнить, что действенное отношение вырастает не из заученных вербальных правил, а из живого, реального, конкретного — индивидуального и общественного опыта. Эта сторона формирования сознательно-положительных отношений является и исходным, и заключительным моментом воспитательной работы.

Если у «педагогически-запущенных» детей выступает отчетливо существенная роль нарушенного понимания, в первую очередь отсутствие учебно-трудовой установки и направленности, то чистая, т.е. неосложненная социально-неблагоприятными влияниями форма задержки умственного развития (чаще олигофрения) исходит из первичного нарушения самого психического процесса, из недоразвития мозга. Было бы, однако, большой ошибкой недооценивать роль отношений у этой категории детей. Достаточно известны неуверенность в себе олигофрена и влияние его избирательного отношения на его продуктивность, но истинные размеры этого влияния достаточно не оценены. Оно существенно определяется степенью посильности работы для олигофренов. Уровень умственного развития характеризуется уровнем тех требований, которые к себе предъявляет олигофрен (равнение по более слабому у имбецилов и по более сильному у дебилов). В недостаточной способности его к усилию надо уметь видеть не просто измененную функцию, но и разносторонне измененное отношение и к себе, и к задаче, и к окружающим. То, что называется негативизмом или внушаемостью, следует поэтому прежде всего понимать с точки зрения тех взаимоотношений, которые создаются у ребенка с окружающими. Недооценка роли отношения в характеристике олигофрена вытекает, впрочем, не только из общих особенностей атомистической психологии, но и из сущности самой олигофрении.

Если в отношении к социально-педагогически запущенным детям выступают в первую очередь задачи воспитательной работы и основная трудность заключается в формировании правильных отношений, взглядов, интересов, оценок, привязанностей и т.д., то при олигофрении на первый план выдвигаются не проблемы нарушенного отношения, а проблемы недоразвития психических функций. Сюда относятся неспособность охватить материал, доступный нормальным детям того же возраста, недостаточная способность распределить внимание, недостаточная способность предусмотреть последовательность действий и т.п. Все эти качества характеризуют малый объем психических структур умственно-отсталых. Другой характерной чертой их является неспособность выделить главное, установить основные связи и признаки, сделать обобщение, доступное для их нормальных сверстников. Если в работе над теоретическим материалом им труднее всего даются обобщения, отвлечения, смысловые зависимости, то в практической технической работе выступает неспособность к последовательному, плановому, систематическому действию. Их действия и мышление связаны и обусловлены узкими рамками конкретной оптической ситуации, и в действии, и в мышлении выступает резкое преобладание оптических элементов над логическими, преобладание привычки и автоматизма над творчеством и комбинированием.

Если определить эти черты как низкий уровень интеллектуализации психических функций, то недочеты его, по-видимому, нужно усматривать в чрезвычайно низкой пластичности этих функций, являющейся основой бедности, нечеткости, непрочности и узости функционально-психологических структур, основой затрудненного роста опыта и замедленного хода психического развития подобного ребенка. Наряду с разными степенями задержки умственного развития существенным является вопрос о различных формах или типах этого недоразвития. Здесь чрезвычайно важно отделение истинной олигофрении от различных видов нарушений развития, особенно, например, обусловленных немозговыми причинами (эндокринные, общесоматические формы) или педагогической запущенностью. Углубление в эту сторону позволяет в пониженной продуктивности ребенка вскрыть различную роль мозговых, общесоматических и, наконец, культурно-педагогических условий,

обеспечивает понимание условий нарушения умственного развития, создает и основы индивидуализированного подхода к борьбе с задержкой умственного развития и с неуспешностью.

Сравнительное изучение педагогически-запущенных детей, которые по преимуществу «могут, но не хотят», и задержанных в умственном развитии, которые по преимуществу «хотят, но не могут», позволяет по педагогической теории подойти к вопросу о взаимозависимости отношений и психических функций, без правильной трактовки которого эта теория не может разрешить насущных вопросов практики.

Заканчивая, мы подчеркиваем важность изучения личности ребенка в целом, роль отношения его к действительности и характеристики с точки зрения динамики этих отношений аномалийного детства. Думается, что привлечение внимания к этой стороне вопроса имеет немалое значение для психопатологии, для нормальной психологии и педагогики.

Личность, отношения и реакции (Психологическое значение блокадного опыта)

Огромный опыт Великой Отечественной войны дает материал для многостороннего освещения вопросов психологии. Его изучение осуществлялось пока еще по отдельным направлениям и участкам. Но если еще не готовы предпосылки для его обобщения, то все же испытывается потребность хотя бы просмотра материалов и проблем психологии, которые связаны с основными разделами этого опыта.

Победоносно завершенная война, исключительная по силе напряжения и по тяжести травматизации человека и его нервно-психической деятельности, значительно расширила и углубила наши знания о нарушениях нервной системы и психики. Изучение и обобщение военно-медицинского опыта во всех его отраслях составляют важную задачу советской науки, психологии в частности.

Ленинград, как известно, представлял собой участок с совершенно особыми по исключительности и тяжести блокадного опыта условиями. Наша попытка освещения проблем психологии военного времени основывается главным образом на этом особом материале.

Основными патогенными факторами и источниками болезненных переживаний явились, в условиях Ленинграда, боевые травмы, психические потрясения и голод, действие которых ослаблялось или подавлялось высоким морально-политическим духом участников обороны Ленинграда. Наиболее характерным при этом является совместное — одновременное или последовательное — действие травматических факторов.

Опыт военного времени познакомил нас с патологическими изменениями самосознания личности. Исследование больных с явлениями деперсонализации под многообразной симптоматикой ее лабильности обнаруживает общую церебральную лабильность.

Сенестезии и сенестопатии, которые при этом обнаруживаются, говорят о колебаниях раздражения не только экстеро-, но и интерорецепторов. Этот материал представляет существенную опытную базу для возникновения и объяснения сенсорной теории «я» и «самосознания».

Сенсорный фон личности, особенно висцеро-сенсорный фон, как фактор самосознания не осознается.

Эти данные поэтому пополняют материал для малоработанной проблемы бессознательного.

К этой же проблеме следует отнести и другой факт, а именно — обнаружение при расстройствах сознания действий (автоматизмов, стереотипа), воспроизводящих ранее пережитую ситуацию, о которой больной в бодрственном состоянии не может сообщить деталей, воспроизводимых им в болезненном состоянии сознания.

В несколько ином плане, но также связанную с контролем сознания сторону представляют примитивные, витальные потребности — влечения. В этом отношении особенно характерны самозащитные тенденции голода и страха.

Здесь обнаруживается ряд существенных моментов. Можно было бы думать, что взаимоотношение между характерологической чертой как предрасположением и реакцией довольно просто. Например, робость должна проявиться в боязни и испуге в условиях

военной ситуации. Опыт показывает, что это не так. «Робкие» в житейских ситуациях люди обнаруживали отсутствие страха при обстрелах и налетах. Великая моральная сила советского патриотизма создавала поразительную неустрашимость при различных структурах характера.

Если неоднократно отмечалось, что испуг (например, при катастрофах) является источником нервно-психического заболевания, то это положение требует пересмотра. Также требует пересмотра вопрос об эмоции-шоке. Страх порождает защитный импульс и у животного выполняет свою защитную функцию. У человека на пути этого импульса встает сознание долга. Его императивный импульс вступает в борьбу со страхом, и эта борьба при недостаточной выносливости мозга может явиться источником болезненного срыва либо по линии вегетативной, сердечно-сосудистой, либо по линии нервно-психического нарушения — ступор, спутанность и т.п. Но в подавляющем большинстве случаев сознание долга преобразует всю мотивацию поведения.

Советская наука располагает бесконечным множеством примеров подлинно человеческого поведения, в котором общественные мотивы долга, любви, патриотизма преодолевали примитивно-витальные импульсы.

Но что такое *долг, любовь, привязанность*? Это специфически человеческие отношения, которые игнорировались формально-функциональной психологией и о значении которых для содержательной психологии нам не раз приходилось говорить. Сознание долга, любовь заставляли человека подавлять голос инстинкта, мобилизовывали героическое усилие, заставляли преодолевать невыносимую слабость, двигали на борьбу за жизнь так же, как и на самоотвержение для спасения товарищей. Откуда бралась эта «сила духа», мобилизовавшая «материю тела»? Только история советского человека, личности, история общественного развития индивидуума, реорганизующего организм в общественную личность человека и вооружающего его сознание мощной силой подчинения всех и всяких органических импульсов. Только этот путь историко-материалистического освещения динамики человеческого поведения может сорвать мистические покровы с понятий «духа», побеждающего «тело».

В свете этих данных заслуживает упоминания и пресловутое вульгарно-механическое представление «послойной структуры личности» и проблемы внутреннего и внешнего в характере.

Столь же неправильное, сколь типичное для западной психологии представление этой структуры таково, что самым поверхностным слоем (я сказал бы, оболочкой) выступают идейно-этические образования, а самым внутренним ядром личности — инстинктивные влечения (пищевое, половое). Но что остается от этого представления в свете приведенных примеров? Если суть, ядро, глубина личности заключается в том, что пронизывает и определяет все ее поведение и всю жизнь, то ясно, что для одной структуры, более совершенной, это будут идейные побуждения, а для других — инстинктивные.

В отдельных случаях голод у одних вызывал обострение самозащитной тенденции, жадность, заботу о себе.

У большинства наших людей даже самый жестокий голод и истощение, угрожающее жизни, не могли снизить высокого этического уровня поведения.

Массовые примеры мужества и самоотверженности, представляющие победу сознания долга над импульсами инстинкта самосохранения, показывают нам, что являлось внутренним побуждением человека, что составляет собственно ядро его личности.

Нервно-психические нарушения, связанные с нервно-психическим перенапряжением или истощением, показывают нам лишь те случаи, в которых огромное нарушение, вызванное требованиями обстановки и обязанностями человека, становясь непосильным для его слабеющей нервной системы, вызывает болезненное состояние. Но в случаях болезни моральная стойкость человека мобилизовала силы организма до возможных пределов.

Реакции при больном мозге все же остаются реакциями *личности*, а поэтому подчиняются законам психологии отношений. Личность декомпенсируется ударами по линии значимых для нее отношений. В этом смысле чрезвычайно важно то, что переживание инвалидности значительно перестраивает всю систему отношений человека к окружающему и само по себе определяет сверхреактивность, которая еще больше изменяет нарушенную

динамику мозга.

В связи с этим существенной, хотя и требующей иного освещения, оказывается проблема «ответственного отношения к своему здоровью».

Если на одном полюсе стоят здоровое стремление и усилие, направленное на то, чтобы преодолеть и компенсировать возникший в военных условиях дефект, то на другом полюсе стоит ипохондрическое внимание к своим болезненным состояниям, и не только недостаток стремления преодолеть их, но и склонность использовать их для устройства своих дел.

Если у нас эта «установка на болезнь» значительно менее заметна, чем в первую мировую войну, то все же в некоторых случаях упускать ее из виду не следует, строго, впрочем, дифференцируя, для чего сейчас имеется достаточно экспериментально-клинических возможностей, претензии при здоровом и при больном мозге.

Мы коснулись лишь кратко и притом не всего опыта. Мы не только отметили новые факты, но и ряд вопросов, возникающих в связи с ними.

Однако нам кажется, что даже этот беглый очерк характеризует огромный и новый материал, которым обогатил нас небывалый по драматизму и по величию моральной силы наших людей опыт войны.

Разносторонне освещая динамику работы психики и мозга, он потребует много усилий и труда для его освоения и использования в целях научного и культурного роста. Являясь следствием действия разрушительных сил, он в диалектике жизни служит задачам творческой работы восстановления и создания новых культурных, научных достижений.

Личность и неврозы

Проблема неврозов представляет одну из важнейших областей познания личности и ее патологии. То, что говорилось о личности, ее свойствах, направленности, уровне, структуре и тенденциях, ярко проявляется в неврозах. Патогенез невроза нельзя понять, не учитывая структуры личности и ее генеза.

Неврозы человека как прежде всего болезненные изменения функций мозга нельзя понять ни по механизму, ни по происхождению, не зная специально человеческих свойств высшей нервной деятельности. Источником невроза и физиологически, и психологически являются трудности или нарушения во взаимоотношениях человека с людьми, социальной действительностью и задачами, которые перед ним ставятся этой действительностью.

Со времени открытий И. П. Павлова в области учения о высшей нервной деятельности очередной задачей изучения неврозов человека сделался анализ этих заболеваний в единстве клинико-психологической и нервно-физиологической картины. Мы подчеркиваем клинико-психологической потому, что не изжитая у нас еще недооценка и боязнь психологии заставляет многих говорить о клинико-психопатологических данных, хотя психопатология представляет патологическую психологию, или просто ссылаться на клинические данные, хотя ядром клинической картины невроза являются нарушенное поведение, деятельность и реакции человека, которые являются психологической картиной этого заболевания.

В этом смысле этиология и патогенез невроза в первую очередь заслуживают внимания. И. П. Павлов говорил, что неврозы у животных соответствуют тем формам заболевания, которые у человека называются психогенными. И если сравнить этиологию и патогенез невроза животных и человека, то мы действительно и там, и тут встречаемся со столкновением процессов возбуждения и торможения, но у человека в разных клинических формах, как мы указывали еще в 30-х годах, неврозы выступают как выражение противоречия между тенденциями и возможностями личности, требованиями человека, его внешними и внутренними возможностями и требованиями жизни, с которыми встречается человек.

Столкновение возбуждения и торможения, будучи бесспорным фактом в патогенезе неврозов, ставит клинициста перед двумя вопросами человеческой патологии: во-первых, в чем источник, потрясающий иногда по силе, иногда по непреодолимому упорству болезненных обстоятельств; во-вторых, чем определяется проявление болезненного столкновения в характерных особенностях симптоматической картины? Если у животных невроз в опытах Павлова развивался на основе возбуждения пищевого рефлекса и сила этого возбуждения

лежала в основе срыва, то у человека источником невроза являются специфически человеческие отношения, которые не исключают роли инстинктов, хотя бы и очеловеченных, но выходят за их пределы в сознании долга, ответственности, в чувстве собственного достоинства, в привязанностях человека, в отстаивании принципиальной позиции, на основе которых возникают столкновения людей друг с другом и человека с самим собой.

Перед патогенетическим пониманием встает вопрос, какие свойства личности содействуют преодолению трудностей и разрешению конфликта, какие предрасполагают к развитию болезненной реакции. Эти особенности личности представляют собой черты ее характера. В психопатологии сравнительно давно описаны патологические характеры, которые авторы ставили в прямую связь с картиной невроза. Так, говорили об истерическом, психастеническом характере. Однако связи здесь более сложны. Несомненно, в характере есть предрасполагающие моменты, но лица с психастеническими и истерическими характерами могут не демонстрироваться, пока не попадут в условия острого и неразрешимого для них противоречия, которое оказывается патогенным. Характер может стать одним из предрасполагающих моментов, если он сформирован в условиях неблагоприятных влияний воспитания (например, чувствительный, упрямый, эгоцентричный, переоценивающий себя и т.п.).

Предрасполагающим к невротической декомпенсации в характере является то, что обостряет чувствительность, создает противоречия и, прежде всего, конфликты на «личной» почве и что затрудняет продуктивное преодоление их. Формализм, тесно связанный с конституционализмом, в учении о характере еще не изжит до сих пор. Между тем конкретный клинический анализ позволяет уточнить представление о пределах значимости того или иного свойства и о его генезе. Так, часто говорят о боязливости и агрессивности как свойствах невротика. Обычно эти качества противопоставляют, но надо подчеркнуть, что боязливость может совпадать с агрессивностью. Говорят о боязливости вообще, тогда как универсальная боязливость встречается реже, чем связанная с определенными содержаниями; психастеническая робость и застенчивость обычно представляет боязнь людей. Но встречается отсутствие боязни людей при наличии боязни грозы, животных (собак, рогатого скота). Даже в отношении к людям боязливость можно дифференцировать так: одни не боятся людей вообще, но боятся пьяных, так как «трезвый более или менее разумен, а пьяному может прийти в голову любое». Содержательное понимание эмоциональных отношений необходимо для замены конституционально-фатального понимания свойств характера.

То же можно сказать и об агрессивности. Это же относится и к чувствительности или впечатлительности, или же застойной инертности впечатлений и эмоций, о чем мы уже говорили в одной из работ, приводя существенные для понимания особенностей характера, но формальные схемы Кречмера и Эвальда. Во всех свойствах характера их заострение объясняется историей отношений, или опыта, человека. Нельзя, конечно, исторически и содержательно понимая особенности человеческой личности, забыть о том, что внешние вредности действуют на мозг и организм, повреждая их, например, при травмах, интоксикациях или алиментарной дистрофии, изменяют общую реактивность и выносливость организма.

Не менее трудную, чем объяснение патогенеза, задачу представляет вопрос механизма образования симптомов. В неврозе или констатируют симптомы при клиническом описании, не объясняя их, или, подобно психоаналитикам, прибегают к фантастическим построениям относительно выбора симптомов и их символического значения.

Мы касались уже некоторых моментов образования симптомов при неврозе. Симптом может быть вызван перенапряжением и срывом, с перевозбуждением или запредельным торможением. Он может возникать по ассоциации или на основе временной связи некоторых внешних впечатлений, патогенной ситуации с основными декомпенсирующими больного обстоятельствами. При этом связь симптомов с патогенной ситуацией и исследование истории заболевания позволяют уяснить процесс их возникновения. В других случаях эта связь имеет выраженный символический характер. Простой пример этого — переживание отвращения, вызывающее образование симптома тошноты и рвоты, или отрицательное впечатление от виденного или слышанного, вызывающее слепоту или соответственно глухоту. В ряде случаев симптомы выражают разряд патогенного напряжения по линии

конституционально или временно ослабленной системы, например, сосудистой, желудочно-кишечной, половой и т.п.

При ряде обстоятельств, на которых мы здесь останавливаться не можем, центральное возбуждение, сопровождаясь перевозбуждением органа, образует связь между действием возбудителя и функциональным состоянием органа, которая особенно прочно фиксируется возбужденным эмоциональным состоянием и обратной информацией в кору головного мозга от соответствующего органа. В. М. Бехтерев показал многоэтажность иннервации периферических органов. Это особенно относится к внутренним органам. На разных ступенях этой многочисленной системы и в центральных образованиях могут возникнуть неблагоприятные условия, изменяющие возбудимость во всей иннервационной системе, начиная с центральных корковых элементов, связанных с представлением, и кончая периферическими сократительными и секреторными свойствами органа. Мы предложили заменить неправильный термин «невроз органа» термином «системный невроз». Но как в сфере соматической, так и в сфере нервно-психической симптом — это проявление болезненного возбуждения или запредельного возбуждения и торможения. Мы не всегда можем вскрыть историю происхождения истерической анестезии, гиперстезии или болезненно нарушенных речевых, двигательных или вегетативно-висцеральных функций. Патогенное напряжение, сопровождаясь возбуждением многих систем, влечет за собой парабактериальное состояние — «срыв» (перевозбуждение или торможение) в той системе, которая называется более патологически лабильной, которая более перевозбуждается ситуацией, которая имеет какую-то особую значимость в картине болезненного состояния.

Проблема значимости, существенности или важности того или иного объекта и воздействия приобрела свой объективный смысл со времени работ И. П. Павлова. Для животного это — связь с жизненно значимым безусловным рефлексом при зарядке соответствующего центра, для человека это — связь с жизненно существенным обстоятельством. При этом необходимо сделать оговорку о том, что жизненно существенной для человека является не только ассоциативная, иначе говоря временная, связь с безусловным раздражителем, а существо, смысл, т.е. основные признаки предмета, явления или ситуации, и его связь с жизненными интересами, которые имеют для человека характер прежде всего социальный, моральный или экономический. Невроз потому является прежде всего болезнью личности, что он вызывается обстоятельствами значимости в системе отношений личности.

Для того, чтобы не отрывать от реальных фактов и не обманывать себя применением некоторых физиологических терминов, нужно отдавать себе отчет в том, что возможность научно-физиологического толкования сегодня еще ограничивается довольно простыми фактами, что проявления личности в неврозе очень сложны и что объяснять простое простым при наличии сложного неправильно.

Мы касались проблемы личности в неврозах, потому что в этой группе заболеваний особенно отчетливо складывается роль личности в болезни. Однако в других психических заболеваниях чем более выражены реактивные компоненты заболевания, тем большую роль играет личность. Но роль личности сказывается не только на психических, но и на всевозможных других заболеваниях. Основными хорошо известными нейрогенными соматическими болезненными формами являются гипертоническая и язвенная болезни. К ним следует добавить сахарный диабет и гипертиреоз. Однако мы уже указывали на неправильность понимания гипертонической и язвенной болезней как неврозов, хотя нельзя не признавать огромной роли личности и психики в их возникновении и течении. Мы также не признаем «невроза органов», так как самый термин «невроз органа» бессмыслен, потому что неврозом болеет не орган, а весь человек, или личность.

Не вдаваясь в эти еще недостаточно разработанные вопросы, мы только отметим важность их разработки, так как именно здесь проявляется так называемое влияние личности и психики на соматику. В неврозах общих и системных мы переходим к задаче преодоления в отношении к личности в норме и патологии формально-динамических позиций изучения и замены их содержательными.

Невроз представляет болезнь личности еще и потому, что нигде, как в неврозе, с такой полнотой и выпуклостью не раскрывается перед исследователем личность человека, нигде

так убедительно не выступает болезнетворная и благотворная роль человеческих отношений, нигде так ясно не выступает уродующая и целительная сила воздействия, не сказывается с такой отчетливостью роль созданных людьми обстоятельств. Поэтому область борьбы с неврозами — это область, пограничная между педагогикой и медициной. Психотерапия в ее основной форме является столько же методом лечения, сколько и перевоспитания личности. Особую форму психотерапии представляет гипноз, который можно назвать экспериментальной психотерапией.

Психотерапия во всех ее видах является методом воздействия не только на психику, но и через психику на организм человека. Практическое и теоретическое медицинское значение этой проблемы нельзя переоценить, потому что теория медицины и понимание роли соотношения соматических и психических условий в развитии болезни, ее предупреждении и излечении занимает важнейшее место. К сожалению, лишь немногие ученые правильно понимают невризм Боткина-Сеченова. Смысл его заключается в том, что высшие сложнейшие образования, возникая на основе простых и низших, в свою очередь становятся их регулятором.

Совершенно ясно, что если существуют патогенное влияние психики и зависимость болезни от личности больного, то психика и личность должны учитываться в предупреждении различных и притом не только психогенных заболеваний.

И. П. Павлов назвал гигиену медициной будущего. В нашей стране развернуты общественно-гигиенические мероприятия. Однако исследования по индивидуальной, а также по нервно-психической гигиене еще резко отстают от общественно-гигиенических. Мы должны особенно подчеркнуть, что нервно-психическая гигиена неразрывно связана с воспитанием социально-здоровой личности, что проблема силы, выносливости и уравновешенности нервной системы у человека является проблемой не только физиологической, но и психологической и социально-педагогической. Содержательное понимание этих свойств требует понимания их связи со всей системой отношений человека к его действительности.

Сила, уравновешенность и устойчивость нервной системы как выражение динамических свойств мозга является одновременно выражением содержательной системы отношений человека к жизни в их цельности. Основой нервно-психического здоровья человека является единство физического и умственного труда. Однако в этом единстве надо учитывать не только формальную и функциональную стороны, но и сознательное отношение личности к труду, к его процессу, к его результатам и участникам коллективного труда.

Нужна еще большая работа для того, чтобы деятели медицины усвоили, что в болезни организма всегда в какой-то степени (и иногда определяющей) участвует вся личность больного. Следует добиваться признания того, что для правильного и здорового развития человека и его личности должно и можно уделять более внимания развитию и укреплению самой науки о личности.

Проблема отношений в психологии индивидуальных различий

Как известно, основной задачей индивидуальной психологии является изучение психических особенностей, свойств или качеств, отличающих людей друг от друга. Различия между людьми обнаруживаются как в отдельных сторонах психики, например, в особенностях волевых качеств, эмоциональности, восприятия, памяти и т.п., так и в особенностях психики вообще, в различиях характеров. Вопрос о различиях психики и об особенностях характеров тесно связан с общепсихологическими позициями. Атомистическая психология, включая функциональную, исходит из различия психических элементов и пытается вывести из них различия личностей. Целостная психология признает зависимость части от целого и считает исходными различия характеров.

Основное понятие психологии — личность и ее психическая деятельность — предполагает разработку проблем, без освещения которых невозможно представление о личности. *К этим проблемам, не встречавшим достаточного внимания в школьной психологии, но теоретически и практически высоко важным, относятся: проблемы интересов, потребностей, ценностей (этических, эстетических), характера,*

склонностей.

Подходя к анализу психической деятельности и встречаясь с разными свойствами психики человека, мы сталкиваемся прежде всего с вопросом об их относительной роли, их связях друг с другом, а также о том единстве, которое, скрываясь за многообразием, предостерегает нас от взглядов на личность, как мозаику отдельных свойств. Разрабатывая этот вопрос, мы давно выдвигаем *понятие психических отношений, решающее значение которых доказывается повседневной практикой во всех областях, но недостаточно отражено в психологической литературе*. Жизнь полна такого рода фактами: как известно, качество и успех работы зависят от отношения к ней; задача, кажущаяся неразрешимой, решается благодаря самоотверженному отношению к своим обязанностям: педагогические усилия превращают недисциплинированного и распущенного ученика в образцового, когда удастся изменить его отношение к школе и своим обязанностям; возвращение угнетенного больного к жизни средствами психотерапии достигается, если он начинает иначе относиться к тому, что болезненно нарушило его нервно-психическую деятельность.

В дореволюционной психологии значение отношений выдвинули Лазурский в учении «об экзопсихике» и Бехтерев в учении «о соотносительной деятельности». В настоящее время учение об отношениях приобретает постепенно все большее освещение в материалах работ советских авторов. *Психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков*. С этой точки зрения мы и освещаем здесь проблемы индивидуальной психологии.

Многообразие индивидуальности вызывает вопрос, с чего начинать ее характеристику? Человек проявляет себя в деятельном взаимодействии с действительностью. Чем богаче индивидуальность, тем активнее она перестраивает действительность, тем шире ее опыт, тем более опосредованы ее реакции, тем более они утрачивают зависимость от непосредственных условий момента и становятся как бы внутренне обусловленными. Вследствие этой «внутренней» обусловленности действия при одной и той же ситуации могут иметь контрастный характер в зависимости от индивидуального опыта личности. Ее активность характеризуется прежде всего полярным отношением интереса или безразличия. В свою очередь избирательно направленная активность определяется положительным отношением — стремлением, любовью, увлечением, уважением, долгом и т.п. или отрицательным отношением — антипатией, антагонизмом, враждой и пр. Значение этих моментов в проявлении характера отмечали многие авторы, занимавшие самые разнообразные методологические позиции (Полан, Лосский, Штерн, Адлер, Кюнкель, Оллпорт, Утитц). Но их определения характера аморфны, эклектичны, односторонни или описательны, а потому неудовлетворительны.

Очевидно, характеристика личности не может ограничиться только стремлениями или положительными тенденциями; но должна быть дополнена освещением ее безразличных и отрицательных отношений. Отношения связывают человека со всеми сторонами действительности, но при всем их многообразии можно установить три ее основные категории: 1) явления природы или мир вещей, 2) люди и общественные явления, 3) сам субъект-личность. Нельзя не подчеркнуть, что восприятие природы опосредовано общественным опытом, а *отношение человека к себе самому связано с его отношениями к другим людям и их отношением к нему*. Поэтому для типологии характеров *первостепенное значение имеют особенности взаимоотношения с людьми*, односторонне понимаемого как антагонизм личного и общественного такими авторами, как Адлер, Юнг, Кюнкель и другие.

Личность активно проявляется не столько в одностороннем воздействии на природу и вещи, сколько в двустороннем взаимодействии людей, которое формирует, развивает или извращает характер. Наряду с направленностью мы различаем структуру, уровень и динамику характера. Говоря о структуре характера, обычно имеют в виду такие его черты, как уравновешенность, цельность, раздвоенность, противоречивость, гармоничность, внутренняя последовательность и т.д. Структурно объединяют его координация, взаимная согласованность отношений, единство личных и социальных, субъективных и объективных тенденций. Неуравновешенность, раздвоенность, внутренняя противоречивость зависят от несогласованности тенденций и их конфликта. Уровень личности выражается ее творческими

возможностями, но обнаруживается и в отношениях личности. По мнению Лазурского, высший уровень личности характеризуется более всего экзопсихикой (отношениями, идеалами), низший — эндопсихикой (нервно-психическими механизмами), а средний — соответствием экзо- и эндопсихики.

Нет нужды говорить, что для современной психологии эти формулировки должны быть изменены, и ссылка на А. Ф. Лазурского дается лишь как на тонкого и глубокого наблюдателя-эмпирика, указывающего и здесь на значение отношений. Мы отметим два момента. Рост опыта и обобщение всего богатства человеческой культуры сопровождаются заменой тенденций -интересов, более элементарных, органически обусловленных, «животных», более высокими, идейными, культурными. Это довольно банальное противопоставление низших влечений высшим стремлениям обычно ошибочно учитывает определяющую роль лишь того или иного влечения, но упускает из виду целостный характер отношения, различного на разных уровнях развития.

Второе касается ориентировки тенденций во времени. Развитие и рост активности делают поведение все более внутренне обусловленным, причем поступки человека перестают определяться ситуацией момента — рамки актуальной ситуации бесконечно расширяются ретроспективно и перспективно. Глубокая перспектива — это задача и цели, проецированные далеко в будущее; это структура личности, ее поведения и Деятельности, в которых конкретные и лабильные отношения остро текущего момента подчинены устойчивому отношению, интегрирующему множество моментов настоящего, прошлого и будущего.

Описанные психологами типы характеров приобретают существенно новый смысл в свете психологии отношений.

«Сенситивность» и «экспансивность» Кречмера — это страдательное или наступательное заострение эгоцентрических тенденций. «Интровертированный» тип Юнга — это изолированный от общения с заострением личной тенденции; «экстравертированный» тип — объективно социоцентрический с недостатком индивидуально определенного переживания человека.

Как известно, Эвальд, ориентируясь на Кречмера, выдвигает значение отдельных моментов реакции как основу определения особенностей характера; сюда относятся: впечатлительность, способность удержания — ретенции, внутриспсихическая переработка, способность отреагирования. Чрезвычайно легко показать формализм и нежизненность этой схемы, хотя она, казалось бы, иллюстрируется богатым эмпирическим материалом.

Разве не является эгоизм выражением повышенной чувствительности в вопросах личного характера и полной нечувствительности к чужим интересам? Разве регентивная способность также не варьирует контрастно в зависимости от отношения к содержанию пережитого? Чем объяснить, что какой-либо человек хорошо помнит, как его обижали, но не помнит, как он обижал? Реже, но все же встречается противоположное. Чем, как не отношением, объясняется способность отреагирования у одного и того же человека, проявляющаяся поразительной несдержанностью к нижестоящим и большой сдержанностью в отношении к начальникам.

Вся «структура реакции» Кречмера-Эвальда оказывается мертвым абстрактным механизмом, пока не оживляется содержанием конкретных отношений.

Сдержанность, самообладание представляют волевые качества человека. Принято, и не без основания, считать, что воля тесно связана с характером. Однако как следует определять волевые качества? Например, можно ли говорить о человеке вообще, что он твердый, настойчивый, упрямый и т.п.?

Достаточно известно, что, обнаруживая в одних обстоятельствах непреклонную настойчивость, человек в других может быть очень уступчив. Он настойчив в том, что для него важно, и уступчив в том, что не существенно. Настойчивость в принципиальных вопросах скорее совпадает с уступчивостью в личных. *Волевые качества характера, таким образом, измеряются на уровне значимых отношений.*

Следовательно, оценка функциональных возможностей человека должна опираться на учет активных отношений личности к данной ситуации. Условие содержательной характеристики поэтому заключается не только в предметном объективном содержании, но в субъективной содержательности, т.е. значимости объективного для субъекта, в отношении

субъекта к этому содержанию.

Упрямство как характерологическое качество представляет форму самоутверждения. При этом оно может проявляться и в существенном, и в мелочах относительно, независимо от умственного уровня личности постольку, поскольку его значимость во всех случаях определена эгоцентрической тенденцией личности — престижа. С другой стороны, упрямство контрастно выражает отношение к воздействию. Разве мы не знаем блестящих примеров педагогического искусства, магически превращающих непреодолимо упрямых в мягких, как воск?

В вопросе о функциях и индивидуальных особенностях стоит еще остановиться на проблеме памяти. Здесь можно отметить противоречие, существующее между общепризнанным значением интереса для запоминания и между тем, как мало учитываются интересы в характере памяти. Парадоксально остроумная, хотя и не совсем правильная формула Рибо, гласит: для того, чтобы запоминать, надо забывать. Но забывается субъективно неважное, а запоминается важное.

В качестве примера огромной памяти приводится Кювье обычно с указанием на то, что у него главное заключалось не в механической памяти, а прежде всего в поразительной систематизации материала. Однако совершенно упускается из виду то, что и запоминание, и систематизация происходят в области материалов жизненного значения и интереса.

В характеристике памяти и в экспериментальном ее изучении эта сторона поразительно мало учитывается, в то время как она оказывает огромное влияние на воспроизведение.

Проблема характера, как известно, тесно связана с проблемой темперамента, а темперамент проявляется больше всего в динамике реакций, т.е. в возбудимости, темпе, силе реакций, в общем психологическом тоне, который сказывается настроением.

Однако и здесь проявления силы, возбудимости, темпа реакций сказываются не одинаково в различных направлениях и определяются отношением к предмету или обстоятельству, явившемуся поводом к реакции.

Учитывая, что динамическая характеристика различна на полюсах активного и индифферентного отношений, мы должны, конечно, не забывать и того, что реакции человека уже рано утрачивают непосредственно аффективно-динамический характер и интеллектуально опосредованы.

Убедительный пример представляет проявление терпеливости. Обычно это качество относят к волевым свойствам характера. Известно вместе с тем, что возбудимые, экспансивные люди сангвинического темперамента нетерпеливы. Однако как противоположно проявляется темперамент во взаимодействии с любимым или нелюбимым объектом! Бесконечное терпение матери к ребенку, врача к больному является мерой их любви или сознания долга, а не его темперамента.

Наоборот, мы постоянно наблюдаем, как люди, обнаруживая нетерпеливость (а подчас и непонятливость), выражают этим нежелание сдержаться или понять, которое, в свою очередь, проистекает из отрицательного или враждебного отношения к лицу, с которым они имеют дело. Нетерпение является мерой антипатии, чрезмерного интереса или отсутствия его. Горячий, вспыльчивый, самолюбивый человек может оказаться равнодушным к обидной критике, если он с пренебрежением относится к критикующему.

Лица, эмоционально возбудимые и экспансивные, испытывая глубокое горе, реагируют иначе или совершенно утрачивают способность реакции на все то, что раньше волновало их, они «окаменели», по их словам. Обостренное, болезненно-эмоциональное отношение в области основных интересов делает человека совершенно невосприимчивым в других отношениях.

Динамические индивидуально-психологические свойства темперамента являются на уровне развитого характера «снятой» формой, движущие силы которой определяются сознательным отношением.

Таким образом, правильное понимание структуры характера, его уровня, динамики и функциональных особенностей возможно лишь с позиций психологии отношений.

Одной из главнейших задач изучения характера является установление его материальной основы. В вопросе о физиологически-материалистической трактовке психических процессов, поставленном давно, и в вопросе о материально-церебральной

природе психических отношений опасность идеалистической трактовки очевидна. Попытки понимания телесных основ темперамента и характера, на основе сравнительно небольшого материала о роли биохимии обмена, желез внутренней секреции, вегетативной нервной системы и мозга, еще не только не обоснованы фактически, но страдают наивно биологическим механо-материалистическим подходом. Они не учитывают того, что подлинно материалистическое понимание характера, включая и индивидуальную психологию его отношений, может быть только историко-материалистическим. Оно должно объединять понимание материальной природы характера и общественно-исторической обусловленности его развития. Только историко-материалистическое понимание раскрывает единство этического характера и темперамента. Дуалист в этом вопросе в конечном счете оказывается мистиком, так как, несмотря на физиологическую трактовку темперамента, идеалистически, мистически истолковывает этический характер.

Исследование обмена желез внутренней секреции, вегетативной нервной системы показало нам, как соматическая и психическая характеристика выражает психофизиологическую природу характера. Исследования Павлова и ряда его учеников приблизили нас к пониманию мозговых условий, лежащих в основе различий темпераментов. Эти исследования показывают нам уже на уровне развития собаки единство отношения и динамики. Собака, жадно стремящаяся к пище, характеризуется как возбудимый тип, определенный динамикой нервной системы и, в частности, срывом в сторону возбуждения.

Противоположное можно сказать о собаке слабого типа. Нет надобности говорить о том, что мы здесь узнали существенное, хотя и далеко не все о нервном типе реакции. Менее освещенные реакции других систем (например, половой, самозащитной) в их взаимной связи с пищевой показывают нам, что интегральная характеристика нервного типа требует дополнения.

Достижения современной науки и техники позволяют нам считать, что существуют большие возможности индикации и регистрации соматической стороны индивидуально-психологических особенностей. Исследование биотоков мозга свидетельствует о том, что этот показатель, непосредственно характеризующий работу мозга и его отделов, является индивидуально выражающим и вместе с тем имеющим тенденцию сохранять индивидуальные особенности.

Большие достижения в области «психофизиологии органов чувств» и движения еще недостаточно освещены в плане характерологических особенностей, главным образом на материале психопатологии.

Данные клиники ориентируют, хотя и косвенно, в некоторой степени в вопросе о том, какие изменения психики и как связываются с общими и местными нарушениями структуры и функцией мозга. Эмпирический материал настолько недостаточен по сравнению со сложностью задачи, что здесь делаются лишь первые робкие шаги, особенно в проблеме отношений.

Независимо от этой трудности одно лишь соотносительное исследование особенностей психики и особенностей мозга на одном этапе в принципе недостаточно.

Важным методом разрешения проблемы психофизиологии характера является онтогенетическая психофизиология, основанная на изучении опыта и развития психических отношений.

Законность начала изучения с развитой формы известна, но нужно отдавать себе ясный отчет в том, что она представляет результат длительного исторического: онто- и филогенетического развития человечества и человеческого индивида. Мы имеем другие структуры, и поэтому перед нами возникает задача изучения развития характера и отношений личности, этапов и движущей силы этого развития. Развитие представляется при этом прежде всего не фатальным раскрытием предрасположений, а творческим процессом новообразования отношений, который на начальной ступени младенческого развития осуществляется, как показывают теоретические соображения старых психологов и новый опыт (Уотсон, Бехтерев, Щелованов, Фигурин и др.), путем новообразования условных рефлексов.

Первоначальные положительные или отрицательные реакции на непосредственные внутренние и внешние контактные раздражения с возникновением сосредоточения, нарастанием роли дистантных рецепторов могут характеризоваться как *условно-*

рефлекторная стадия отношений. Здесь вариации и типы, по мнению указанных авторов, выступают как доминирующие признаки темпераментов.

В дальнейшем восприятие становится опытным источником отношений, в которых определяющей является эмоциональная компонента. Повторные эмоциональные положительные и отрицательные реакции вызываются условно. Интегрируясь речевым аппаратом, они выливаются прежде всего в отношении любви, привязанности, боязни, торможения, вражды. Это — *уровень конкретно-эмоциональных отношений.*

Деятельность как источник удовлетворения все более опосредуется избирательным отношением к лицам социального окружения. *Отношения приобретают конкретно-личный характер.*

Дальше, социальные правила, педагогические требования оформляются как моральные законы вначале внешне, а потом как внутренние нормы поведения.

Процесс развития связан с тем, что новые уровни отношений характеризуются иными функционально-психическими структурами. Конкретные представления об объектах отношения сменяются абстрактными и принципиальными. Непосредственные внешние, ситуативные, конкретно-эмоциональные мотивы сменяются внутренними, интеллектуально-волевыми. Но не только отношения активируют функцию, но и, наоборот, развивающаяся *функциональная структура является условием реализации отношения: потребность, интерес, любовь мобилизуют функциональные возможности* психической деятельности для удовлетворения потребностей и интересов, но этим уже создают новую потребность, удовлетворение которой поднимает на новую ступень функциональную характеристику на основе овладения новым опытом, новыми средствами деятельности. *Стремление не только мобилизует, но и развивает, двигая к новым достижениям,* которые создают новые стремления, и так далее.

Наша внутренняя активность проявляется тенденцией к деятельности, направленной в сторону наибольшего интереса и поднимающейся от внутреннего темного влечения к целеустремленной осознанной потребности. Ход развития протекает в условиях непрерывного взаимодействия с людьми и в такой тесной связи с ними, что отношение к людям становится в борьбе мотивов определяющим моментом. Направление активности в соответствии с интересами других рано становится движущей силой поведения и переживаний. Эта надстройка является одновременно внутренней перестройкой человека.

Для формирования характера чрезвычайно важной является борьба непосредственного влечения с требованием окружающих. Еще более важным является в этой борьбе добровольность отказа в удовлетворении желания по мотивам положительного отношения — любви, уважения или вынужденность этого отказа в связи со страхом наказания.

Как показывает педагогический и психотерапевтический опыт, мы имеем в первом случае следствием укрепление характера, во втором — его подавление, на отрицательное значение которого справедливо указывали многие авторы.

Не менее важным в развитии является борьба непосредственного влечения с объективным и внутренним требованием обязанностей, долга, совести и т.п.

В процессе развития, в зависимости от его истории, отношения начинают определяться действием не преходящего момента, не внешними условиями, но становятся многосторонними, перспективными, внутренне и принципиально ориентированными, внутренне согласованными или противоречивыми.

Черты характера в процессе развития делаются устойчивыми, но не в силу инертности привычек или конституциональных механизмов, а в силу обобщенности и внутренней устойчивости принципиальных позиций. Вместе с тем динамизм отношений, возможности их постоянной перестройки на основе нового осознания действительности делают характер максимально динамичным, изменчивым, воспитуемым.

Отсюда вытекают совершенно ясные последовательные позиции в вопросе об изменчивости и развитии характера. Педагогика и психотерапия показывают нам примеры поразительной переделки людей с контрастным изменением характера. Достаточно указать на блестящий, поистине чудесный опыт Макаренко, превращавшего, казалось бы, закоренелых бандитов в энтузиастов коллективной стройки. Этот поразительный результат и менее яркий опыт многих хороших учителей и психотерапевтов, начинающих с установления

личного контакта, изменения отношения с воспитанником или больным, перестраивающих и настраивающих на новый лад его отношения к себе и ко всему окружающему, показывают нам, как и чем меняется индивидуальное лицо человека, насколько динамичен характер, насколько изменение высших, социально-этических сторон отношений перестраивает весь характер человека как в содержании его направленности, так и во внешней форме его проявлений.

Отсюда можно сделать вывод, что *принцип отношений позволяет учению о характере преодолеть формализм и стать на путь содержательного изучения личности.*

Этот принцип помогает не только на словах отбросить аналитико-механический, расщепляющий, функциональный подход, но *в единстве отношений человека к каждому моменту и элементу многогранной действительности видеть подлинное единство характера, проявляющееся в многообразии отдельных индивидуальных особенностей.* Он позволяет *преодолеть метафизические позиции во взгляде на характер и сформировать правильное динамическое его понимание, ликвидирующее теоретические предпосылки педагогического фатализма.*

Этот принцип, наконец, более всего соответствует диалектико-материалистическому пониманию человеческой индивидуальности, осознанию принципа историчности, объединяющего в подлинно диалектическом изучении и материалистическое, и историческое понимание психической индивидуальности. Такое построение психологии индивидуальных отличий тесно связывается с реконструкцией общепсихологических позиций и позволяет более правильно рассматривать индивидуальную психологию в единстве с общей психологией и как ее метод, и как область самостоятельных проблем.

Принципы и методы исследования характера

Научные принципы исследования характера, отражающие объективные закономерности его развития, являются результатом обобщения всего накопленного научного материала в этой области.

Методологические вопросы, которые возникают при изучении психических особенностей, те же, что и в общей психологии, но они выступают в несколько ином плане и ином значении в связи с особенностями предмета.

Прежде всего, когда мы изучаем различия между людьми, то естественно, что люди являются нашими объектами изучения. Изучая отличия людей друг от друга, мы, естественно, не должны судить о них по себе, а поэтому объективный метод издавна сопутствовал индивидуально-психологическим и характерологическим исследованиям, хотя система психологических понятий перенималась из общей субъективно идеалистической психологии. Нельзя при этом не вспомнить мысль К. Маркса о познании себя через познание другого.

Однако, будучи прежде всего объектом, другой человек интересует психолога как самостоятельно действующий, инициативный индивид, как субъект практики. При исследовании психических особенностей личность изучаемого выступает в единстве субъекта и объекта. В связи с этим возникает вопрос о познании психики постороннего человека. Известны такие ошибочные решения вопроса, как отрицание возможности познания психики другого (А. И. Введенский), интуитивная теория понимания психики другого (Шелер), внешнее, по существу не психологическое, познание ее (механо-бихевиоризм). Важно остановиться на позитивном решении вопроса.

В. И. Ленин говорил, что именно по делам, а не по чему-либо другому можем мы судить о помыслах и желаниях других людей, т.е. о так называемом внутреннем мире.

В познании этого мира мы идем от внешнего к внутреннему, но это внутреннее представляет не мистический, идеальный мир, а результат сложного соотношения слов, действий и других объективных реакций — мимических, вегетативных — с объектами, лицами и воздействиями на нас этой внешней материальной действительности, в настоящем и прошлом отражаемой сознанием человека. Правильно понять характер этого отражения — значит, правильно понять высшую, нервную деятельность, значит, объективно, материалистически объяснить познание внутреннего мира. В этом же плане существен

процесс образования так называемых внутренних качеств человека, представляющий собою процесс усвоения внешних воздействий, особенно внешних требований, которые, сочетаясь с имеющимся опытом, становятся, как действительный след индивидуального, личного опыта, источником внутренних мотивов и импульсов поведения.

Эти внутренние качества, будучи по генезу внешними, являются основой того, что выступает как проявление самостоятельности, как личный фактор.

В связи с этим пониманием внутреннего правильное освещение вопроса о причинности и целесообразности нужно лишь потому, что значительное число крупнейших представителей зарубежной психологии занимает явно телеологические позиции (Штерн, Адлер, Геберлин, Кюнкель, Гоффман, Утитц и др.).

Принцип развития, являющийся основой диалектического понимания в индивидуальной психологии или характерологии, или тенденциозно извращался, или проводился непоследовательно и во всяком случае далеко еще не получил своей глубокой и последовательной реализации. Если фатальная и антиэволюционная теория неизменности характера потерпела ряд поражений как явно несоответствующая действительности, то скрыто, в виде положения об относительно большой роли врожденного, она проникла в зарубежную науку во всякие формы конституционализма. Под покровом теории «созревания» психики она проникла и в теорию развития В. Штерна, по которой все психические новообразования являются лишь созреванием зародыша. Она скрывается и под благородной маской учения о кривой развития характера Г. Гоффмана (H. Hoffmann, 1928), согласно которой характер на разных его стадиях — не что иное, как выявление зародышевых тенденций, управляющих ходом развития. Таким образом, развитие индивидуальности представляло, согласно этим учениям, реализацию наследственного фатума, а среда лишь оформляла особенности человека. При этом многочисленные средоведческие исследования, как правило, игнорировали изменение среды в историческом процессе, изменение среды человеком и возможности перехода человека в другую среду. Важность вопроса о взаимодействии наследственности и среды выдвигает в качестве первоочередной задачу исследования закономерностей развития психических особенностей человека и проблему движущих сил развития этих особенностей.

Изучение закономерностей и движущих сил этого развития связано с задачей конкретно-исторического изучения личности в процессе общественного развития. При этом всюду, как в общественном, так и в индивидуальном развитии, наблюдается борьба нового со старым, и наша задача заключается в том, чтобы в изучении хода индивидуального развития вскрыть конкретную характеристику процесса этой борьбы. В сложной структуре личности новое переплетается со старым, при революционной перестройке общества старое явственно выступает как пережитки, задерживающие развитие, поэтому следует уделять им большое внимание.

Будучи общественным индивидом, человек остается организмом. Однако если теория общественного развития человека была создана классиками марксизма, то теория развития физиологических основ психики, теория развития высшей нервной деятельности до последнего времени отсутствовала и лишь в XX веке была создана И. П. Павловым. В связи с этим перед психологией, общей и индивидуальной, встали задачи конкретного изучения психического развития на основе синтеза общественно-исторического и естественно-исторического понимания человека и построения общественно-исторической (а не биосоциальной и не социально-биологической) теории природы личности и организма человека в их единстве. При этом небесполезно кратко упомянуть о значении соотношения социального и физиологического в психологическом и психологического с физиологическим. Эти соотношения не раз служили предметом полемики и оценивались неверно. Неправильно было бы считать общественное только содержанием, а физиологическое — только формой. Если содержание целей действия несомненно общественно, то и способы действия, т.е. динамика поведения, общественно регулируются. Вместе с тем, если динамика нервных процессов обуславливает форму психической деятельности, то предметное содержание деятельности тоже представляется физиологически как сложный комплекс раздражителей и их следов. Поэтому социальное и физиологическое в человеке соотносятся, как разные аспекты единого объекта.

Проблема соотношения психического и физиологического относится прежде всего к общей психологии, но специально в индивидуальной психологии и учении о характере возникает вопрос об этом соотношении не только для таких свойств, которые являются отражением в психике более простых физиологических процессов, но и для более сложных. На войне часто сталкивалось сознание долга и чувство страха, в условиях блокады Ленинграда — сознание долга и чувство голода. Эти соотношения простых и сложных качеств личности, чрезвычайно ярко характеризую индивида, вскрывают роль непосредственно органических и сложно социально обусловленных тенденций в его психике.

Личность, формируясь в обществе, тесно связана с определенной ячейкой общества, с непосредственно формирующим и регулирующим его поведение коллективом. Человек как член общества, оставаясь единым индивидом, является одновременно членом ряда коллективов, например, ученик — член семьи, класса; взрослый человек — член семьи, в то же время член производственного коллектива, представитель своего класса, а иногда — член и партийного коллектива. Эти коллективы оказывают общее и каждый свое особенное влияние на человека. Субъективно идеалистическая психология впадала в заблуждение в двояком смысле — во-первых, потому, что изучала только внутренний мир человека, якобы изолированный от внешней действительности, во-вторых, потому, что рассматривала личность человека вне его системы общественных связей, вне принадлежностей его к коллективу, в чем проявлялась своего рода «робинзонада» психологии. В плане индивидуально-психологическом важно, что особенности коллектива и особенности связи человека с коллективом отражаются на характере, выражают его и формируют его. Чрезвычайно важны особенности связей с различными коллективами. Обыватель-семьянин живет в семье, работает, «служит для добывания средств себе и своей семье», «состоит» в той или иной партии, формально исполняя поручения, так как это «нужно для положения в обществе».

Главным понятием, или предметом, индивидуальной психологии и характерологии является понятие личности, ему подчинены понятия свойств и качеств личности. Пока мы понятия свойства и качества условно не различаем. В особенностях свойств или качеств проявляются различия или особенности личностей, и, в свою очередь, различие свойств выражается в различиях или особенностях личностей. Соотношение личности и свойства представляет соотношение целого и части. Личность как целое и ее свойство как часть являются единством. Как целое является синтезом частей, так и личность — синтетическое понятие, складывается из аналитических компонентов свойств, проявляется в них, но ее нельзя считать простым конгломератом этих свойств.

И. П. Павлов свое аналитико-синтетическое учение противопоставлял односторонности аналитического ассоцианизма и односторонне синтетического гештальтизма. В учении о психических особенностях выявляются трудности в определении правильной характеристики и установлении особенностей целого и в правильной характеристике отдельных свойств с верным анализом их.

В характеристике каждого предмета или явления мы встречаемся, как известно, со свойствами всеобщими, особенными и единичными. Наука пользуется обобщенными понятиями. Единичное является предметом как научного (в том случае, если оно рассматривается с точки зрения имеющих в нем типических и общих свойств), так и практического изучения. Особенное, или типичное, также является предметом научного исследования. Вопрос о типичном в психологии выступил в понятии психологического типа.

Еще в древности Теофраст в характеристиках афинян дал литературно-психологические типы представителей современного ему общества. В конце XVII в. его повторил Лабрюер (1889). Но предметом методологического исследования проблема психологического типа явилась у одного из крупнейших зарубежных психологов, одного из основателей персонализма В. Штерна.

Здесь укажем лишь на две особенности его понимания психологического типа. 1. Тип, по Штерну, не есть класс в смысле естественно-научном, как, например, в зоологии. Хотя это положение в целом правильно, упущением Штерна является то, что проблема связи понятия психологического типа с понятием класса выпала из сферы его рассмотрения. Штерн называет психологическим типом господствующую диспозицию, а понятие диспозиции он

ошибочно относит, как справедливо указывает Утитц, ко всем психическим особенностям. 2. Типическое, по Штерну, как и диспозиции личности, психо-физиологически нейтрально, т.е. свойства психологического типа стоят вне плоскости психофизических соотношений. Аргументы Штерна неубедительны, но мысль его понятна. Став на позицию изучения психологических различий людей, трудно сохранить субъективистскую позицию старой психологии, необходимо занять объективные позиции. Штерн поставил проблему психологического типа, но разрешить ее не сумел.

В СССР в результате сильного влияния учения Павлова актуализировался интерес к проблеме типа высшей нервной деятельности. Как известно, И. П. Павлов указал, что процессы высшей нервной деятельности характеризуются тремя основными свойствами, и различная комбинация их определяет различие основных типов высшей нервной деятельности. Установив первоначально связь особенностей условных слюноотделительных рефлексов с характерными особенностями поведения животных, И. П. Павлов и особенности условных рефлексов, и особенности поведения объяснял особенностями свойств раздражительного и тормозного процессов и их соотношений. Обнаружив сходство между типами высшей нервной деятельности и классическими типами темпераментов, И. П. Павлов осуществил научно обоснованный перенос экспериментальных данных, полученных у животных, на человека и научно объяснил типы темпераментов человека.

Но в дальнейшем при широком, но методологически недостаточно продуманном применении учения И. П. Павлова к вопросу о типах понятие общего и основного типа высшей нервной деятельности ограничило понятие темперамента, по Павлову, генотипа, не развивая этого учения в отношении типов человека. отождествление типа и темперамента не дает возможности говорить о типах характеров, типах личностей, типах способностей, наконец, типах свойств или типичных свойствах так же, как о типичных особенностях высшей нервной деятельности. Занимаясь только вопросом типа основных свойств, рассматривая типы в рамках темпераментов, Павлов законно допускал отождествление этих понятий, но когда мы ставим вопрос о типичном за рамками этих основных свойств, разве мы не можем иметь дело с типом, не только в смысле темперамента? Например, даже у животных — умная и глупая собака, агрессивная или трусливая — разве это не типы и разве в основе этих типов не лежат различия высшей нервной деятельности собаки? Не ограничиваясь рамками понятия темпераментов, Павлов говорил о складе характера у животного как о сплаве приобретенных свойств с врожденными, соответствующем понятию характера у человека. Перейдя к изучению людей, Павлов установил типы художественный, мыслительный и средний. Эти специально-человеческие типы разве не типы высшей нервной деятельности человека? Очевидно, отождествлять понятие типа нервной деятельности и темперамента, ограничивать его исключительно рамками темперамента у человека было бы неправильно. Этот вопрос особенно важен потому, что сужение понятия типа рамками темперамента в психологии человека извращает понятие типа нервной деятельности. Тип представляет существенные признаки, свойственные определенной группе явлений. Тип человека — система существенных признаков, свойственная определенной группе людей. Когда мы говорим — это тип идейного, убежденного, принципиального человека, в противоположность обывателю, шкурнику, приспособленцу, то, несомненно, мы противопоставляем по существенному признаку типы, но не темпераменты. Столь же существенными, определяющими тип человека чертами являются коллективизм и индивидуализм.

Темперамент — лишь общие основные свойства динамики высшей нервной деятельности, в том числе и человека, но типичным в темпераменте не исчерпывается типичное в высшей нервной деятельности человека. Как раздел науки психологии учение об особенностях человека имеет дело не с индивидуальными, а типическими особенностями человека, от типичных особенностей свойств до типов характеров и типов личностей. Нет сомнения в том, что при этом изучении типического в личности человека возникает вопрос о существенных типичных чертах, отнюдь не только о типе темперамента, а о типе высшей нервной деятельности человека в различных указанных выше планах.

Таким образом, проблема типа и типического красной нитью проходит через все вопросы изучения особенностей личности от элементарных аналитических до сложнейших ее свойств и всей личности в целом. Индивидуальные и типические различия свойств личностей,

а также изменения свойств личности давно вызвали вопрос: основываются ли эти особенности и изменения на различии качественном или они имеют количественный характер? Этот вопрос был источником существенных разногласий, причем идеалисты стояли на позиции только качественных различий, механисты — только количественных. Как известно, диалектика признает и тот и другой вид различий и изменений, она устанавливает переход количественных изменений с их накоплением в качественные.

Так, возбудимость в ее соотношении с самоконтролем по мере количественного нарастания от экспансивности и горячности превращается с известного момента в новое качество, в безудержную эксплозивность и слепую импульсивность.

Вопросы развития и изменчивости объединяют друг с другом два существенных плана рассмотрения личности — процессуальный и потенциальный. Развитие человека заключается в том, что в процессе жизни он изменяется, оставаясь, тем не менее, и в измененном виде самим собой. Если человек по внешности на первый взгляд «неузнаваемо» изменяется, то он не перестает оставаться самим собой и для себя, и для других.

Когда мы говорим, человек способный, то мы имеем в виду не успешность, которой может и не быть, а такое сочетание свойств, которое позволяет рассчитывать на продуктивность человека в том или ином отношении. Когда мы говорим, что данный человек решителен, честен или безынициативен, то, не исключая возможности перемены с изменением условий свойств человека в смысле появления нерешительности, нечестности или инициативности, на известный период приписываем данному человеку устойчивость (при прочих равных условиях) указанных качеств. Едва ли кто-нибудь станет это последнее отрицать. Без этого невозможно никакое суждение о человеке. Без этого невозможна педагогика, стремящаяся сформировать у человека определенные и устойчивые качества. Только при наличии определенных относительно устойчивых, хотя и доступных изменению развивающихся качеств — инициативы, настойчивости, сознательности, умения учитывать обстоятельства и т.п., человек занимает определенное место в ряду других людей, становится преобразователем действительности. Без этого мягкий, как воск, он является объектом, игрушкой обстоятельств. Однако об устойчивости и неустойчивости свойств человека мы узнаем только на основе процессов его деятельности и поведения. Более того, эти потенциальные свойства формируются в процессах деятельности. Не может человек обнаружить решительности, если в процессе развития жизненные обстоятельства не требовали от него и не вынуждали его к решительному действию.

Изучение человека с позиций его потенциальных возможностей тесно связано с изучением психических особенностей. Поэтому не случайно Штерн в дифференциальной психологии говорит о диспозициях (предрасположениях), наклонностях, а А. Ф. Лазурский считает элементом характера наклонности, или способности, как возможности проявления той или иной особенности психического процесса. Однако научная психология и характерология основываются на неразрывном единстве обоих планов, на том, что в особенностях психических процессов реализуются потенциальные особенности, а потенциальные особенности формируются в процессах деятельности. Настойчивость проявляется в процессе работы, в преодолении трудностей и в доведении дела до конца, и наоборот — преодоление трудностей и доведение дела до конца формируют настойчивость.

Последнее методологическое положение, на котором нужно остановиться, связано с проблемой теории и практики. Бесспорно, учение о психических особенностях и о характере так же, как и вся психология, как и всякая наука, исходит из единства теории и практики, из единства живого созерцания, абстрактного мышления и проверки на практике, однако диспропорция между практической значимостью и недостаточной зрелостью этого раздела психологии создает здесь особое положение. Практическая необходимость дальнейшей разработки этого раздела науки очевидна. Важнейшие общественные проблемы воспитания и обучения органически связаны с проблемами психических особенностей воспитываемого и обучаемого с того самого момента, как только человек впервые на практике столкнулся с ними, как у него возник интерес к этим проблемам. Успешность и способности, воспитание морально-волевых качеств, воспитание характера — вот вопросы, которые встали перед человеком еще на заре науки и неотступно занимают ее внимание до сих пор. Они отражают не только теоретический, но прежде всего практический интерес, порой острую жгучую

потребность и непрерывно встают перед теми, кому в той или иной форме приходится руководить поведением и деятельностью человека. Но трудность заключается в том, что между остротой практической необходимости и теоретическими возможностями научного ответа на них существует огромный разрыв. Решение проблемы возникает тогда, когда созревают для этого соответствующие предпосылки. Это положение верно, но созрели ли предпосылки для решения многих вопросов психологии и науки вообще, теперь, когда происходит переход от грубых эмпирических разнокачественных обобщений к зрелой системе теоретической науки? Может ли человечество на время отказаться от вопросов психологии и Пока заниматься вопросами биологии и физиологии? Можно ли отказаться от теоретического ответа на безотлагательные и неотступные вопросы индивидуализации в педагогике?

Ясно, что независимо от академической позиции жизнь вынуждает давать ответы на ее неотступные и вечные вопросы. Но для того, чтобы ответы эти хотя бы в минимальной степени помогали практике, нам кажется, что нужно учесть два обстоятельства. Во-первых, ответы на сложные практические вопросы, для которых теоретическая почва еще не подготовлена, должны в максимальной степени исходить из обобщения практики, непосредственно проверяться в ней. Роскошь известного теоретического отступления могут допустить лишь науки, достаточно созревшие. Во-вторых, ответы на указанные сложные вопросы нужно давать непременно в связи с исторической эпохой и особенно эпохой такой общественно-экономической, политической и идеологической перестройки, как наша, когда каждая наука и тем более та, которая особенно близко стоит к общественно-политической практике, должна пересмотреть свои старые позиции и определять новые.

Научные принципы исследования характера претворяются в практику этих исследований посредством системы конкретных методик, от которых зависит и качество добываемых фактов в этой сложной области.

Характерологическое исследование включает в себя собирание и обобщение биографических сведений об истории развития отдельных личностей.

Изучение биографии должно базироваться на достоверных фактах, т.е. на обстоятельствах жизни, условиях воспитания, деятельности и поведения самого человека, которые находятся в тесной связи с высказываемыми им мнениями, взглядами и представлениями. Изучение истории жизни человека имеет целью выявление отношений данной личности к окружающей действительности, в которую необходимо включаются коллективы людей и отдельные лица, оказавшие влияние на развитие личности этого человека.

В целях сравнительного изучения характера, особенно выявления типических черт в индивидуальных характерах, психология использует биографии и автобиографии, отвечающие требованиям фактической достоверности и объективного подхода к изучению человека.

В нашей литературе широко представлены биографические данные доблестных воинов, людей производства, деятелей науки, культуры и искусства, в личности которых ярко проявляются типические черты наших соотечественников.

Однако в подобных биографических материалах далеко не всегда освещаются такие важные моменты жизни людей, в которых наиболее характерно проявляются вкусы и привязанности человека, без которых невозможно полное характерологическое исследование.

Обобщенные в виде художественных образов типические характеры нашли свое отражение в художественной литературе, которая является одним из важных источников для психологии характера.

Художественная литература, давая типические образы людей, показывая историю их жизни и деятельности, является особой формой познания действительности. Нет надобности здесь особенно отстаивать эту мысль, но нам кажется, что в психологии недостаточно обращено внимания на эту сторону, хотя литературная критика оценивает произведения в зависимости от того, насколько верно они отражают жизненную правду. Вопрос взаимодействия психологии и литературы еще требует своего развития и разрешения, однако, независимо от этого, лучшие образцы художественной литературы всегда были, есть и будут своеобразным и ценным источником знаний о людях и средством их воспитания.

Основным источником индивидуальной психологии являются и специальные научные

исследования, посвященные этому вопросу. Несомненно, что основной материал характерологического познания можно получить лишь в результате изучения отдельных людей, взрослых и детей, выдающихся чем-либо и формально не выдающихся. Однако этот материал еще не организован, и бесконечное богатство в этом отношении фактического педагогического и психологического опыта теряется, оставаясь распыленным, и не обеспечивает того реального развития науки, которое в нем потенциально заложено.

Методы психологии, изучающей различия людей, с технической стороны не отличаются от метода общей психологии, но применительно к задачам характерологии отличаются своеобразием, особой ролью отдельных приемов.

Задачей дифференцирующего психологического исследования является представление характеристики личности в ее особенностях, в ее своеобразии и в развитии. Разрешить эту задачу, как уже говорилось, значит показать основные черты личности, установить их связь в единстве личности, понять и объяснить их происхождение и сделать выводы о системе индивидуального воздействия на личность.

При осуществлении этой задачи встречаются серьезные трудности, связанные с тем, что современное развитие науки еще далеко отстает от тех требований, которые к ней должны быть предъявлены.

Практически составлять характеристики особенностей человека должен уметь всякий педагог, психотерапевт, организатор производства, тогда как теоретическая и методическая работа над этим вопросом должна осуществляться психологом, причем воспитатели-практики должны работать в максимально тесном содружестве с теоретиками. При этом сам характеризуемый объект может принимать и может не принимать участия в данной работе. Например, изучение особенностей характера маленького ребенка осуществляется почти без его участия. То же самое в известной мере относится к душевнобольным или близким к ним вариантам, характерологическое исследование которых имеет большое значение, например, при психопатиях и психоневрозах.

Но в изучении взрослого и здорового человека этот человек сам должен принять активное участие. Крайне важно иметь автохарактеристику исследуемого и соотнести ее с данными объективного наблюдения или объективного исследования, которое ведет специалист-психолог или практик.

Методические варианты исследования различны в связи с объектом и задачами дифференцирующего психологического исследования.

Так, прежде всего, необходимость составления характеристики возникает у педагога, занимающегося воспитанием и изучением человека, начиная с раннего возраста и до относительной его зрелости. Совершенно ясно также, что руководители, администраторы и организаторы должны изучать и знать свои кадры, поэтому у них тоже встает задача составления характеристики, независимо от ее технического оформления, т.е. задача систематизации получаемых в практике знаний каждого из руководимых ими работников.

Если страдающий душевной болезнью, психопатией, неврозом попадает в систему врачебного воздействия, в систему так называемой психотерапии, то врачу, чтобы добиться лучших результатов лечения, необходимо понять особенности личности до болезни, объяснить их происхождение и объяснить патогенез страдания, учитывая опять-таки особенности исследуемого и иметь в виду при выборе приемов психотерапии. Очевидно, что во всех этих случаях содержание материала и даже способ фиксации материала различны. Общей задачей, объединяющей различные методические разделы работы, является, прежде всего, определение особенностей личности в связи с историей развития в прошлом, в связи с условиями того периода, когда она стала предметом изучения, или в связи с актуальной ситуацией. Эта актуальная ситуация в основном определяется взаимоотношением личности с другими людьми, поэтому центральным звеном в характеристике ситуации как в настоящем, так и во всей истории развития личности являются люди, коллектив.

Для хода и способа исследования важны цели, которые ставит себе это исследование, цели, связанные с педагогическими задачами, психотерапевтическим или с производственным руководством. При этом, как уже говорилось выше, изучаемый как объект исследования выступает как субъект деятельности, и только при этом условии особенности его характера могут быть правильно поняты, а его поступки правильно объяснены.

Основную и первоначальную задачу конкретного исследования составляет собирание материала, характеризующего особенности поведения, деятельности и переживаний личности в данных условиях жизни. О приемах сбора материала будет сказано ниже.

Второй задачей является изучение индивидуальной истории развития, иначе — генетическое исследование личности посредством биографического метода, который в специальной литературе называется психографическим или психобиографическим методом исследования. Этим методом изучается процесс развития личности и формирования тех ее особенностей, которые больше всего интересуют исследователя. Подобное исследование представляет огромные трудности, потому что человек формируется в течение всей его жизни и освещение всей его истории и всех существенных условий жизни, его сформировавших, является трудно осуществимой задачей.

Правильное решение этой задачи заключается в том, чтобы полно осветить историю развития личности не столько в смысле деталей, сколько в том, чтобы найти основные моменты условий и влияния прошлого, которые формировали особенности личности.

Следующий методический принцип основывается на положении о том, что сущность всякого изучения любого предмета, в том числе и человека, состоит в овладении способом управления этим предметом и процессом его формирования. Психолого-педагогический принцип исследования заключается в изучении особенностей личности как «объекта» обучения, воспитания, как субъекта, изменяющегося под влиянием организуемых в педагогическом процессе условий и воздействий.

В методику изучения личности входит и сравнительно-типологический принцип, который заключается в том, что данная личность изучается в сравнении с другими. Наиболее удобными для такого исследования являются условия школьного коллектива, клиники или организованного и устойчивого производственного коллектива, где при относительной общности основных условий деятельности человека явственно выступают их различия в реакциях на одни и те же воздействия и требования, в способах осуществления этих требований, проявляются разные требования к себе и к другим.

Наконец, так как объективная действительность формирует личность и организм, иными словами — организованную материю как носительницу субъекта, то возникает необходимость установления связи между психическими и соматическими особенностями человека, т.е. психофизиологического исследования, при котором особенности психики или высшей нервной деятельности связываются с особенностями всей жизнедеятельности, включая вегетативные реакции, соматическое состояние, в частности, биохимическую характеристику человека, состояние ее внутренних органов и эндокринной системы. Эта последняя сторона при учете единства психики и организма и теоретически, и практически очень важна, однако не только в педагогических, но и медицинских учреждениях этому вопросу не уделяют должного внимания.

Указанные методические принципы реализуются с помощью некоторых приемов, представляющих собой техническую сторону методов исследования.

Основным, как и всюду, методом исследования является наблюдение. Оно осуществляется в школе, в клинике, на производстве, т.е. в соответствующих естественных условиях основной деятельности человека. Методическая организация этого исследования, однако, требует выполнения известных правил (см.: М. Я. Басов, 1928). В основном эти правила заключаются в следующем. Реакции наблюдаемого субъекта должны быть зарегистрированы возможно полно и возможно правильно. Уже говорилось о том, что изучать все условия формирования личности обычно не удастся, что нужно связывать поведение с определенными условиями. Точно так же регистрация поведения и реакций связана с трудностями, заключающимися в многообразии и обилии проявлений. Как одно из средств преодоления этих трудностей можно рекомендовать кинематографическую съемку и фонографическую запись реакций. Однако эти приемы, обладая некоторыми техническими преимуществами, не всегда удобны, так как киносъемка и фонозапись фиксируют множество лишних деталей и подробностей, загружающих исследователя и затрудняющих анализ. Обилие материала, получаемого при механической фиксации, нарушает важнейшее требование метода наблюдения, которое нужно правильно совмещать с требованием полноты и объективности — требование избирательности, т.е. фиксации только

существенного с точки зрения задачи исследования. Конечно, никакой аппарат этого сделать не может. Для этого требуется человек, при этом вооруженный знаниями.

Собираемый материал нужно регистрировать, руководствуясь задачами наблюдения. При целенаправленном наблюдении из всего многообразия проявлений личности выбираются только те, которые помогают разрешению поставленной задачи или вопроса.

Так, если нас интересует эмоциональная возбудимость ребенка или больного, то мы должны сосредоточить наблюдение на обстановке и поводах возбудимости, ее интенсивности и на характере реакций, которые могут отражать эмоциональность (например, реакции на препятствие, реакция на поощрение или взыскание).

Интересуют ли нас при этом исследования особенности внимания или памяти? В данном случае — относительно — не интересуют. Относительно потому, что внимание и память учитываются лишь постольку, поскольку они содействуют освещению этапа исследования, а именно — характеристике эмоциональных особенностей личности.

В зависимости от этапа исследования оно может быть направлено на различные цели. Например, если необходимо изучить ту или другую сторону характера — самообладание, лживость или правдивость, трезвую реальность или фантастичность мышления, — мы создаем условия или выбираем участок деятельности, которые позволяют выявить интересующие нас особенности личности. Перед нами могут возникнуть задачи: понять и осветить вопрос о характере общения, об этических принципах, регулирующих взаимоотношения данной личности с окружающими, о ее эгоизме или ее отзывчивости, дисциплинированности, ответственности, надежности и т.п.

Задача исследования может заставить нас оценить психомоторные качества личности или же особенности характера, проявляющиеся в психомоторике, в том случае, если нас интересует ловкость, координация движений, их гармоничность, их выразительность, двигательное самообладание личности, способность к преодолению мышечных или двигательных трудностей, иначе говоря, способность к двигательному усилию, смелость и т.п.

Совершенно ясно, что организация условий в каждом отдельном случае должна быть особой.

Таким образом, мы видим, что цель, задачи исследования являются фактором, определяющим избирательный подход к наблюдению не только в смысле участка или условий деятельности, но и с точки зрения изучаемых проявлений, действий, слов и других реакций исследуемого.

Чрезвычайно важным принципиальным положением, которое необходимо подчеркнуть, потому что ни теоретическая психология, ни методические инструкции не уделяют ему должного внимания, является учет отношения личности к разрешаемой ею задаче, к ситуации, в которой она находится. Суждение о качестве личности не может быть правильным без учета этих отношений. Например, если мы изучаем волевое усилие и не учитываем интереса к задаче, требующей волевого усилия, то все наше определение способности к волевому усилию будет неправильным. Если мы не учтем отношения к ситуации, например, неуверенности в себе, неустойчивости или заторможенности в силу новизны ситуации или в силу того, что наблюдаемый реагирует на наблюдение, то совершенно ясно, что наши выводы будут неправильны. Если мы, изучая внимание и отвлекающие внимание факты, не учтем интереса, который представляет задача для изучаемого, то наши выводы также будут неправильными.

Во всех этих случаях учитывается не только объективная задача, не только объективная ситуация, но изучаются и учитываются особенности самого субъекта, проявляющиеся при определенном отношении к данной задаче и в данной ситуации.

В процессе изучения личности как для общей психологии, так и для дифференциальной психологии, возникает вопрос относительно количественной и качественной стороны в исследовании психики. Эта важнейшая проблема представляет тем больший интерес, что, как известно, естественные науки пользуются точными методами измерения и в связи с этим психологию стали признавать наукой лишь с того момента, как она стала вводить измерительный экспериментальный метод. Конечно, в дифференциально-психологическом эксперименте может быть использован измерительный метод, но при наблюдении эта возможность минимальна, и измерения могут быть выражены или в градации степеней, или в

качественных формулах.

Например, нас интересует вопрос о степени возбудимости исследуемого. Что является мерилем этой возбудимости и можно ли дать ей количественное определение? Если проанализировать примеры, на основании которых мы говорим о возбудимости, то мы убедимся, что они в такой же мере имеют количественный, в какой и качественный характер: частота или редкость возбуждения, значимость или малозначимость повода, вызывающего возбуждение, длительность процесса возбуждения или быстрота угасания, проявление процесса возбуждения (эмоциональное состояние, степень и интенсивности гнева, радости). Казалось бы, ни у кого не возникает сомнения по поводу того, можно ли сказать: «он очень сильно обрадовался» или «его эмоция была слабой». В практике и педагогической, и особенно клинической даже в целях диагностических пользуются этими понятиями. Но вместе с тем очевидно, что масштаба для точного количественного измерения эмоций нет. Мы имеем в данном случае только сравнительно-типологические данные, т.е. знаем, как выражается в аналогичных случаях радость у одного и как у другого; различные характеры этого выражения создают у нас впечатление среднего, чрезмерного или ослабленного типа реагирования. Это обобщенное впечатление и ложится в основу нашего заключения о степени возбудимости.

Выраженность свойства определяется: а) интенсивностью его проявлений; б) возбудимостью в проявлении его; в) диапазоном возбудимости в смысле круга воздействий, его вызывающих; г) частотой проявлений; д) ее проявлениями вопреки окружающим условиям, иначе говоря, неподатливостью, торможению извне; е) ее влиянием на другие проявления деятельности, в частности, ее доминированием; ж) длительностью и последовательностью проявлений. Все эти особенности, не обеспечивая точного измерения, дают достаточное основание для суждения об относительной выраженности данного свойства в смысле его места в динамике свойств личности.

Собранный материал подвергается анализу, анализ выявляет качества характера личности, и условия, и обстоятельства, при которых эти качества появляются. Наконец, на основе анализа определяются доминирующие свойства характера изучаемой личности. Эти доминирующие черты характеризуются рядом признаков, на основании которых и можно сказать, что данная черта является наиболее выраженной, что она господствует у данного лица и определяет другие качества.

Признаками степени развития свойств являются следующие: степень возбудимости, характеризующая частотой и интенсивностью проявления, соотношением между силой реакции и условиями, возбуждающими ее и тормозящими.

По этому поводу можно сделать несколько пояснительных замечаний. Если человека охватывает гнев, то он может проявляться в условиях, которые не тормозят этого проявления. Так, например, у сдержанного в условиях служебной обстановки человека дома бывают бурные вспышки гнева по самым незначительным поводам.

Как правильно оценить степень его возбудимости? Если мы не учтем особенностей его поведения на производстве, в связи с отношениями к членам производственного коллектива, а ограничимся только данными наблюдениями дома, то должны будем прийти к выводу о том, что он чрезвычайно возбудим. Но если мы пронаблюдаем его только на производстве, то скажем, что это человек спокойный и сдержанный. Лишь при сопоставлении данных наблюдения и дома, и на работе можно сделать верный вывод о том, что дома исследуемый не желает сдерживаться, хотя и может, а на работе он должен и может сдерживаться. Условием, определяющим сдержанное или несдержанное поведение, оказывается именно отношение к требованиям окружающей обстановки. Если на работе он должен подчиняться этим требованиям, то дома, ничем не сдерживаемый, он имитирует картину повышенной возбудимости, которая в быту справедливо называется распушенностью.

Отсюда нужно сделать вывод, что наблюдение различных проявлений черт характера, связываемое с условиями, в которых они возникают, влечет за собой необходимость изучения одних и тех же свойств в разных условиях. Свойства могут обнаруживаться при наличии условий, не только возбуждающих его проявление, но и тормозящих его.

Интенсивность или сила проявления эмоции, возникающей и проявляющейся вопреки тормозящим условиям, является мерилем степени эмоциональности. Так, например, если исследуемый вступает в конфликт со строгим и требовательным педагогом или допускает при

этом несдержанность в поведении, дерзость, может быть, даже грубость, то это свидетельствует, конечно, о значительной его возбудимости, потому что он действует явно в ущерб собственным интересам.

Таким образом, проявление качества вопреки тормозящим условиям является наиболее достоверным показателем степени его развития.

Это можно подтвердить и другим примером. Если при изучении интереса у детей, наблюдая наряду с другими деятельность одного из учащихся, мы замечаем, что в то время, как большинство ребят затеяло живую коллективную игру, этот ученик читает, вопреки, может быть, приглашениям товарищей и вопреки тому, что довольно шумная обстановка окружения оказывается существенным препятствием для его чтения, то это свидетельствует о высокой степени развития его интереса к чтению.

Основным признаком развития того или иного качества является доминирующая роль этого качества. Например, в военной обстановке многим военным служащим приходится испытывать конфликт между чувством страха и сознанием долга. Совершенно ясно, что сознание долга, побеждающее чувство страха, является доминирующим. Но возникает вопрос о том, насколько страшной или даже ужасной является та обстановка, в которой военному служащему приходится выполнять свой долг. Примеры героизма участников Великой Отечественной войны показывают, как военным служащим, несмотря на тяжелые условия, потрясающие впечатления, угрожающую обстановку, вопреки явной опасности для жизни, которая, несомненно, мобилизовала самозащитную реакцию в форме страха, твердо и неуклонно выполняли свой долг.

Совершенно ясно, что моральная характеристика этих людей не оставляет никаких сомнений, у них явно доминирует сознание долга.

Можно привести другой пример доминирующего интереса. Если у человека имеется ограниченная сумма денег, то в зависимости от того, как он ее расходует, можно судить о степени развития интереса. Например, одни отказывают себе в пище для того, чтобы пойти на концерт, другие — чтобы купить интересную книгу, третьи — чтобы приобрести что-нибудь из одежды, четвертые не в силах отказать себе в удовлетворении пищевой потребности. Очевидно, что распределение бюджета тоже может быть показателем доминирующей склонности.

Точно так же и бюджет времени является убедительным объективным показателем доминирующих интересов, во всяком случае, в нерегламентированной его части.

Наблюдение фиксируется наблюдателем. Вопрос о том, как фиксировать наблюдение, представляет также существенную значимость. Современная техника позволяет записывать речь, движения, кинематографировать исследуемого незаметно для него. С технической стороны это наиболее желательная вещь. Наблюдаемый должен чувствовать себя абсолютно естественно и не знать, что он является объектом эксперимента или наблюдения. Но, как уже указывалось выше, высокая техника не всегда оказывается пригодной для тех целей, которые преследует дифференциально-психологическая и характерологическая практика.

Наиболее существенным примером собирания материала является метод повторных, хотя бы кратковременных и отрывочных наблюдений. Благодаря тому, что наблюдения ведут без ведома исследуемого, накапливаясь изо дня в день, из месяца в месяц, этот метод помогает воспроизвести картину поведения, позволяющую сопоставить особенности поведения в разных условиях, позволяющую выявить устойчивость поведения в одинаковых условиях, выявить характер отношения исследуемого к разным лицам и к разным видам деятельности.

Этот метод носит название метода дневников. В организованных учреждениях педагогического характера он ведется в форме записей наблюдений педагога за детьми, в лечебных учреждениях психиатрического типа в виде истории болезни. История болезни, конечно, чрезвычайно неполно выявляет личность, потому что обстановка больницы ограничивает эти проявления, но педагогические дневники, фиксирующие поведение в разнообразных условиях, в учреждении и вне учреждения, представляют большой и ценный материал для дифференциально-психологического анализа.

Дневник представляет собой фиксацию отрывочных данных о поведении исследуемого, которые часто даже не наблюдаются самим исследователем, а заносятся в журнал или в

дневник на основании показаний окружающих.

Противоположностью методу дневника является так называемое сплошное, по терминологии Лазурского, наблюдение. Мы предпочитаем называть его детальной записью. Однако, как бы ни называть этот метод, исследователь должен возможно полно и содержательно, как уже говорилось выше, записать существенные особенности поведения испытуемого в связи с обстановкой, в связи с характером его деятельности, в связи с его отношением к условиям и к деятельности.

Такова, в основном, техника метода наблюдения.

Другим источником получения материалов является эксперимент. Применение эксперимента в психологическом исследовании в настоящее время является не вполне методически разрешенной проблемой. Дело в том, что старый лабораторный аппаратный эксперимент подвергнут справедливой критике. Живые формы экспериментально-психологического исследования, освободившись от черт абстрактного, приобретали характер «естественного эксперимента». Поэтому в области дифференцированного психологического исследования лабораторный эксперимент занимает довольно скромное место, хотя при освещении и анализе некоторых специальных проблем, при более детальном и углубленном исследовании отдельных сторон особенностей личности его роль немаловажна. Так, например, в экспериментальных условиях можно изучить особенности представленной личности, быстроту ее реакций, ее чувствительности, ход усвоения ею того или иного интеллектуального материала, особенности ее речевого мыслительного процесса. В экспериментальных условиях мы можем поставить ту или иную задачу, разрешение которой может потребовать большего или меньшего умственного или волевого усилия личности. Отрицательной стороной эксперимента является осведомленность исследуемого о том, что он — предмет изучения. Нельзя сказать, конечно, что это является абсолютно отрицательной стороной эксперимента. Дело в том, что эксперимент может чрезвычайно интересовать и увлекать исследуемого, порою он даже забывает о том, что является предметом эксперимента. Однако это отношение заинтересованности может превратиться в свою противоположность, потому что условия эксперимента не тормозят, а чрезмерно перевозбуждают личность, которая стремится показать себя с лучшей стороны, или же, наоборот, как это бывает с лицами, проходящими судебно-психиатрическую экспертизу, показать свои психические особенности в возможно плохом виде для того, чтобы создалось впечатление о большей степени болезненности и т.д. Опытный врач-психиатр, конечно, все это учитывает и отделяет реакции, вызванные болезнью, от реакций, вызванных стремлением больного использовать обстановку исследования для благоприятного исхода его экспертизы.

Нет необходимости приводить перечень всех экспериментальных приемов, но важно отметить следующее: каждый эксперимент, к какой бы стороне личности он ни адресовался, вовлекает в деятельность личность в целом. Поэтому при анализе нужно помнить, что особенности экспериментальных данных отражают значение целого ряда свойств личности, которые могут содействовать или противодействовать удачному выполнению экспериментальной задачи.

Можно привести пример заучивания, как будто направленного на изучение способности запоминания. Однако этот процесс определяется, как хорошо известно и понятно, отношением испытуемого к задаче, непосредственным интересом к состоянию собственной памяти, стремлением показать в лучшем или худшем свете ее состояние, внимание, интеллектуальными и волевыми качествами, уверенностью или неуверенностью в себе, боязнью плохих результатов или, наоборот, хороших результатов.

Не только сам процесс исследования вызывает то или иное отношение, но и содержание задач, которые ставятся перед испытуемым, может вызвать больший или меньший интерес, а в связи с этим более или менее активизировать личность. Поэтому суждение об индивидуальных особенностях памяти может основываться на данных эксперимента, но с учетом всех вышеперечисленных особенностей, которые благоприятно или неблагоприятно сказываются на результате этого экспериментального исследования.

Сказанное относится решительно ко всем другим приемам, например, исследованию волевых или интеллектуальных качеств, исследованию внимания, воображения и т.п.

Заслуживает внимания вопрос о возможности типологической или характерологической

оценки качеств на основе эксперимента.

Широко распространенный у нас ассоциативный эксперимент важен в силу своей содержательности и человеческой специфичности, он дает возможность при параллельной регистрации вегетативных (плетисмографических, кожногальванических) реакций судить об особенностях эмоционального реагирования, об уровне развития речи, мышления и о некоторых других особенностях невропсихической динамики.

Для характеристики положения с экспериментом в области изучения психических различий уместно сделать несколько критических замечаний по поводу столь распространенного за рубежом метода, претендующего на научность, что для него создаются специальные институты, метода пятен Роршаха. Этот метод заключается в том, что исследуемому предлагаются бессодержательные цветные пятна, полученные путем определенного технического приема. В обычных методиках экспериментальной психологии этот прием считается приемом исследования фантазии, но психоаналитически ориентированные психологи выдают его за средство многосторонней характеристики личности.

Прежде всего, применяя этот метод, можно получить обильные или скудные, осмысленные или бессмысленные показания исследуемого, показания, ориентированные на крупные, мелкие или мельчайшие детали, но сделать на основании этих показателей выводы такого всеобъемлющего характера, как делают психоаналитики, о том, что полученные данные не только освещают типы экстраверсии и интроверсии Юнга, но и особенности одаренности, конституции, предрасположения к болезни и множество других сторон личности — нельзя. Не может быть правильной оценка результатов этого исследования и без учета отношения к нему самого испытуемого и интереса, который вызывает этот метод у самого исследователя.

Совершенно ясно, что попытка найти смысл в бесформенных пятнах до некоторой степени может быть показателем какой-то стороны фантазии, но вместе с тем известно, что фантазия человека возбуждается определенными содержательными мотивами, значимыми для человека, и он может не реагировать на воздействие пятнами. Даже человек, обладающий богатой фантазией, может не откликнуться на данный условный и игровой способ, не мобилизующий способности творческого воображения, несмотря даже на то, что эксперимент воспроизводит некогда популярные народные забавы, как, например, гадание по зеркалу, по гуде пепла и т.д. Очевидно, эта игровая практика, вошедшая в обычай народа, как-то выявляет индивидуальность, но от игровой практики народа до научно обоснованного заключения все-таки очень далеко, и это расстояние надо преодолеть, руководствуясь серьезными методическими основаниями. Как известно, всякое проявление человека может кое-что дать для его понимания, но метод исследования должен, во-первых, давать не кое-что, а существенное и, во-вторых, он должен исключать субъективизм и произвол в толковании результатов его применения.

Зарубежная литература чрезвычайно богата индивидуально-психологическими или психологическими тестами, но применение метода тестов должно быть теснейшим образом сопряжено с одновременным использованием других методов и осуществляться не случайными для науки людьми, а специалистами-профессионалами.

Основой экспериментального учения о психических особенностях явились объективные данные об индивидуальном времени реакций. Исследования так называемых «психических реакций», а также основанных на них сочетаний («условнорефлекторных связей») послужили толчком для целого ряда исследований типологических особенностей в моторных актах (А. Г. Иванов-Смоленский, В. Н. Мясищев, Г. Н. Сорохтин и др.). Недостатком этих исследований был их внешне-рефлекторный, ориентированный на схему условного рефлекса у животных, а потому упрощенный анализ реакций человека. Лишь в последнее время, в связи с широким внедрением учения И. П. Павлова о двух сигнальных системах у человека, приобретает все большее значение анализ особенностей моторных реакций на основе объективного исследования речи-мышления как второй сигнальной системы и понимания ее универсальной роли в психологической деятельности.

При исследовании человека по методике условнодвигательных рефлексов у детей и в какой-то мере и у взрослых довольно явно выступают некоторые типичные особенности

свойств нервной деятельности. Но, как известно, эта методика открывает лишь элементарные общие свойства исследуемого, а при исследовании двигательных и речедвигательных компонентов эта методика в существующем виде тем менее пригодна, чем выше интеллектуальное развитие исследуемого, и требуется более сложный опыт, опосредованный пониманием задачи эксперимента и отношением к нему испытуемого.

Нашим сотрудником П. Попеску (1952) проведены исследования с новыми вариантами методики, показывающие, что различные модификации опытов с ассоциациями повышают их значение для диагностики типов. Однако нельзя преувеличивать значения этого метода ни с точки зрения полноты освещения личности, поскольку действенная сторона личности не отражается при этом, ни с точки зрения выводов о характерологических особенностях, которые делаются на основании особенностей ассоциаций.

В СССР изучение речевых реакций в последнее время ведется уже не с односторонних, психоаналитических позиций, а с позиций внешнего, объективного метода, — в форме так называемого «ассоциативного эксперимента» и в перспективе должно дать ряд содержательных экспериментально-психологических исследований, очень важных для типологии.

Большое значение имеют исследования чувствительности, которыми в отечественной психологии советского периода занимались: С. В. Кравков (1948), Г. Х. Кекчеев (1947), Б. Г. Ананьев (1955). В этих исследованиях необходимо усиление дифференциально-психологических сторон и учет того, что исследования чувствительности объективно опираются на выражение сенсорно-анализаторной деятельности сквозь призму речевой переработки в связи с ролью второй сигнальной системы. Объективное исследование сенсорики должно вестись одновременно и соответственно в двух планах: произвольно-речевом — «субъективном» и произвольно-вегетативном (см.: В. Н. Мясищев, 1929; Г. Ю. Гершуни, 1945, 1954).

Нельзя не учесть, что современная экспериментально-психологическая техника, широко использующая возможности электроники и кинотехники для регистрации тончайших двигательных (биофизически-вегетативных) и речевых реакций в связи с различными воздействиями, значительно расширяет возможности объективного, точного и разностороннего исследования.

Все вместе взятое позволяет оценить большую перспективную, принципиальную и конкретную значимость этих исследований. Однако пока эти данные еще не использованы для психологии индивидуальных различий.

Исходя из указанных принципов рассмотрения: синтеза объективного и субъективного, рефлексорно-моторного, вегетативного и речевого, условий настоящего и прошлого опыта, можно подойти к правильному объективному использованию данных экспериментально-психологических исследований в дифференциально-психологическом плане, на что давно указывал В. М. Бехтерев. В этом плане может быть применено не только исследование с помощью ассоциативного метода, но и с помощью корректурного метода и даже критически разобранного выше метода Роршаха.

Мы не имеем возможности остановиться на конкретном применении экспериментально-лабораторных методов и на добытых с их помощью результатах. Достаточно упомянуть, что имеющая существенное значение для истории экспериментального изучения индивидуальности работа Эрна (Oehrn, 1895) дала толчок к разработке системы объективно-экспериментальных приемов исследования, которая, развиваясь односторонне в области душевных заболеваний, выродилась в систему или, как американцы выражаются, батарею тестов. Поэтому разработка вопроса о более или менее развернутой системе экспериментальных приемов исследования психических особенностей — дело будущего.

Между лабораторным экспериментом и методом наблюдения особое место занимает так называемый «естественный эксперимент», который введен русским психологом и психиатром А. Ф. Лазурским (1916). Как говорит автор, в этом методе мы экспериментируем самой жизнью, т.е. натуральная, повседневная деятельность человека становится средством экспериментального выявления свойственных ему психических и характерологических качеств.

Этот метод заслуживает большого внимания не только с точки зрения строгого

следования всем его деталям ввиду трудного осуществления его во всей его полноте, но и с точки зрения организации наблюдения исследователем, в смысле формирования условий и выбора участка наблюдения.

Естественный эксперимент Лазурского заключается в том, что отдельные виды деятельности, характерные для исследуемого и привычные для него, психологически проанализированные, используются для изучения его особенностей; при этом выбирается такой вид деятельности, когда в этих же условиях находится группа лиц и таким образом создается возможность естественно, незаметно для испытуемого наблюдать его в осмысленной повседневно осуществляемой им деятельности и анализировать этот результат, варьируя, можно сказать, даже дозируя те условия, значение которых является существенным для определения качеств испытуемого.

Так, исследуя наблюдательность, можно производить физические или химические опыты, которые затем исследуемые описывают: при этом А. Ф. Лазурским предлагается во всех деталях, подробно описать этот опыт; на уроке естествознания можно детально описать продемонстрированное чучело того или иного животного. Опыты по физике позволяют установить точность и обилие, объем и последовательность наблюдений, с одной стороны, с другой стороны, они позволяют судить о том, как исследуемый связывает друг с другом звенья нового, недостаточно ему известного эксперимента, когда предшествующий курс предполагает возможность получения от него соответственного объяснения.

Таким образом, наблюдение как процесс восприятия (деятельность первой сигнальной системы), объяснение как деятельность второй сигнальной системы сочетаются с качественными особенностями, например, способностью толкования, выступающими отчетливо в процессе этого эксперимента.

Подвижные игры на уроках физкультуры позволяют проявить психомоторные особенности, силу, ловкость, точность движений. Они обнаруживают и другие характерологические качества: уверенность или неуверенность в себе, решительность, боязливость или смелость, самолюбие или честолюбие.

Весь комплекс проявлений, связанных с этим уроком, дает возможность незаметно для наблюдаемого, который даже не подозревает, что он является испытуемым, выявить богатый ассортимент различных характерологических качеств.

На основании таких наблюдений или, лучше сказать, естественно-экспериментальных исследований на различных уроках и анализа полученных данных Лазурский и его сотрудники составили схемы экспериментальной характеристики учащихся и осуществили их с фактической убедительностью.

Таким образом, естественный эксперимент складывается из следующих компонентов: 1) выбор вида деятельности; 2) функциональный анализ этой деятельности; 3) наблюдение в различных выбранных процессах деятельности; 4) анализ результатов этой деятельности и составление характеристик личности по результатам этой деятельности. При этом Лазурский пытался установить несколько степеней проявления каждой деятельности и таким образом дать не только качественную характеристику, но и качественно-количественную аналитическую характеристику испытуемого. Он устанавливал три степени проявления качеств, например, степенями проявления фантазии можно считать качества интеллектуальной деятельности, особенно памяти, особенности эмоциональных и моторных реакций. Затем различные характерологические качества он распределял по радиусам круга, а степень соответственного качества отмечалась точкой на трех концентрических кругах, из которых внутренний соответствовал наименьшему, а наружный — наибольшему развитию свойства. Соединяя точки, нанесенные на радиусах соответствующих психических свойств, Лазурский получал графическое выражение особенностей личности, в виде более или менее правильной или неправильной звезды. Размер площади этой фигуры выражал богатство или развитие изучавшихся особенностей личности, а соотношение высот лучей звезды — развитие свойств, равномерность, гармоничность или дисгармоничность этого развития, особенности профиля, т.е. развитие одних качеств и недоразвитие других характерологических особенностей личности. «Звездочка» Лазурского является графическим изображением характерологических результатов естественно-экспериментального исследования, которое мы разобрали так подробно с целью попытаться устранить

несоответствие между значением этого метода и его реальным применением.

Практически из этого метода в современных условиях сохранились: 1) тенденция изучения естественной обстановки, в которой будет активно проявляться деятельность исследуемого; 2) предварительное индивидуально-психологическое осмысливание этих условий; 3) известная градация количественно-качественных проявлений в исследуемой деятельности и 4) синтетическое заключение на основе данных исследования и анализ различных видов деятельности.

Третий методический вариант представляет собой изучение истории развития. Изучение истории развития в клинике носит название анамнеза, в неклинических учреждениях называется биографией личности. В последнее время в психологическую науку введен термин «психография» или «психобиография». Смысл этих терминов заключается в следующем. Биография характеризует историю личности с точки зрения внешних факторов ее существования. Психография имеет задачу на основе понимания условий жизни, переживаний и поступков исследуемого лица, в частности, его деятельности, которая отражает эпоху и общественную и историческую ситуацию, охарактеризовать и саму личность. Конечно, в общепринятом смысле метод биографии применяется к исследованию выдающихся людей, но выдающиеся люди обладают и выдающимися характерами, поэтому не случайно биографический метод является одним из существенных вариантов методов характерологии. А. Ф. Лазурский считал, что очередной задачей характерологии является накопление возможно большего числа характеристик и составление классификации характеров. Можно это принять, заменив задачу составления характеристик задачей составления психограмм как конкретного исходного фактического материала характерологии. К этому надо прибавить, что изучение вариаций отдельных свойств, обеспечивающее их правильное генетическое понимание, возможно только на основе психобиографического материала.

История развития личности изучается в тесной связи с условиями, в которых она развивается, и прежде всего характеризуются общие социально-экономические условия.

История развития ребенка до революции и в наше время имеет различные особенности, которые влияют на формирование характера личности. Положение семьи определяется социально-экономическими условиями эпохи, а в семье и начинается развитие человека. В теснейшей связи с ними стоят педагогические и психологические условия развития, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование личности. Из общественно-экономических, а отчасти и из психолого-педагогических условий вытекают и физиологические или соматические условия развития ребенка. Достаточно указать на то, что в условиях крайней бедности питание, санитарно-гигиенические условия жизни, одежды и т.п. далеко отстают от необходимого минимума. Вместе с тем хорошо известно, насколько избыточные, изнеживающие условия хорошо обеспеченных кругов населения антипедагогичны и физиологически вредны для детей.

Это — общий фон истории развития. Наряду с этим общим фоном мы изучаем специфические особенности условий и влияний. Например, благоприятные, в смысле социально-экономическом, обстоятельства могут сочетаться с обстоятельствами крайне неблагоприятными в смысле педагогическом и психологическом. Так, в культурной семье, где родители по тем или иным причинам много заняты, дети иногда получают недостаточное и неправильное воспитание, что проявляется в виде жесткого и сухого или, наоборот, изнеживающего воспитания, в отсутствии внимания к детям или даже их безнадзорности. Воспитание и при хороших материальных условиях семьи может оказаться неблагоприятным в силу отсутствия плана, системы, понимания тех санитарных и гигиенических требований, которым должно удовлетворять это воспитание.

Чрезвычайно важной стороной психолого-педагогической ситуации при семейном воспитании являются взаимоотношения, которые существуют в семье. Неодинаковые отношения родителей к разным детям, неодинаковое внимание к ним и требования, семейные конфликты, тяжелая и длительная обстановка семейного разлада часто жестоко уродуют характер ребенка и болезненно отражаются на его нервной системе.

Жизнь и воспитание — длительный процесс, в который вторгаются иногда совершенно непредвиденные и потрясающие воздействия, резко изменяющие, иногда уродующие личность. Конфликт и разрыв в семье, лишаящий ребенка одного из родителей, вторая

женитьба, преступление одного из родителей, болезнь и смерть одного из родителей, обеспечивающего материальное благосостояние семьи, конфликт подростка с родителями — все это является источником изменения черт характера и формирования особенностей поведения, которые могут вступать в резчайшие противоречия с окружающей средой.

В настоящее время мы начинаем забывать о том явлении, которое называлось беспризорностью, а между прочим, блестящий памятник работы с беспризорностью, который создал А. С. Макаренко, представляет собой одну из поучительнейших глав педагогики вообще и педагогики характера, специально основанной на подлинном дифференцированном психологическом подходе. Достаточно указать на «Педагогическую поэму» Макаренко и именно на нее, для того чтобы вышло правильное представление о том, как в тяжелых условиях жизни образовалась своего рода психологическая и характерологическая короста на психике подростка и как совершенно безнадежный (на первый, поверхностный или, что еще хуже, предвзятый взгляд) антисоциальный элемент при умелом педагогическом подходе довольно быстро сбрасывал эту коросту и восстанавливал в условиях организованного коллектива черты полноценного человека. Опыт Макаренко имеет огромное значение для доказательства возможности перевоспитания характера. Воспитание в раннем возрасте протекает преимущественно в семьях.

Но наряду с семейным воспитанием большое значение имеет общественное воспитание, которое полностью заменяет семейное в детских домах и дополняет его в яслях, в детских садах, в школе. В материалах Макаренко мы видим случаи беспризорности, где формирование характеров и внешних характерологических уродств протекало вне системы семейного воспитания и в условиях отсутствия общественного воспитания.

История формирования наших взрослых современников показывает, что взаимоотношения между школой и семьей лет 25 тому назад чрезвычайно резко отличались от тех, которые мы наблюдаем в настоящее время. В силу этого задача изучения условий в школе, школьного коллектива учащихся и учащихся, степени организованности и уровня педагогической работы дополняется также задачей изучения соотношений между семьей и школой и роли этих взаимоотношений в формировании ребенка.

Из истории не столь дальнего прошлого нам известны случаи, когда в семье заставляли ребенка носить крест и снимать пионерский галстук дома, посылая в школу, — сжимали крест и надевали красный галстук. Вероятно, таких семей и их уродующего влияния в настоящее время нет. Очевидно, нет и формируемых такой обстановкой двойственности характера и черт лицемерия, но расхождения между требованиями к ученику, предъявляемыми школой и семьей, до сих пор имеют место и должны быть правильно оценены в их характеризующей роли.

В самой последней фазе своего формирования человек включается в общественно-производственный процесс.

Характеристика обстановки на производстве в общественном, в производственном и культурном отношении является существенным источником понимания особенностей личности. В общественно-производственной деятельности завершается это формирование, окончательно складываются черты личности, которая, самостоятельно работая над собой, вместе с тем впитывает в себя влияние окружающих и, может быть, незаметно для себя переделывается под их влиянием.

В семье и вне семьи, в раннем детстве или в зрелом возрасте, в школе и на производстве на формировании характера сказывается, с одной стороны, длительное влияние всей обстановки в целом и, с другой стороны, избирательное влияние отдельных лиц. Все это должно быть предметом детального исследования и анализа.

Только сопоставляя картину поведения, особенностей личности в настоящем с ее особенностями в прошлом, ход ее изменений в жизни, мы можем представить личность в ее историческом развитии и сделать более или менее правильное предсказание о путях ее дальнейшего развития, а также сформулировать задачи воздействия на личность в смысле изменения тех или иных ее черт.

Вопрос истории развития личности с методическо-технической стороны представляет интересное своеобразие. Историю человека знает больше всего он сам, но как субъект он может освещать ее не вполне правильно, не беспристрастно и не без прикрас. Поэтому

различается так называемый «субъективный анамнез», т.е. сведения о прошлом личности, сообщаемые ею самой, и объективный анамнез, т.е. сведения о прошлом личности, сообщаемые другими людьми.

Иногда они совпадают, иногда расходятся, иногда более или менее отличаются друг от друга. Сопоставление этих данных дает наиболее полный результат, потому что объективный анамнез страдает не только отрывочностью, но и в связи с отрывочностью недостаточным освещением внутренней логики реакций, поведения личности, ее поступков и их связи с ее переживаниями. Мы знаем, например, случаи, когда загадочные и, на первый взгляд, неправильные, даже нелепые реакции становились ясными потом, когда в процессе субъективного анамнеза они приобретали верное освещение. Нас несколько отпугивает скомпрометированный субъективной феноменологической и психоаналитической психологией термин «переживаний». Однако «переживание» представляет собою не что иное, как своеобразное отражение процесса жизни в конкретных обстоятельствах и противоречиях, особенно между новыми требованиями действительности и сложившимся образом жизни и деятельности. Если мы хорошо знаем прошлое личности и конкретные обстоятельства ее жизни, то мы в состоянии правильно понять, как говорят, «проникнуть» в ее переживания и «постигнуть» их, и ничего непонятного или таинственного в этой мнимой интуиции нет. По этой простой причине лицо, долго живущее совместно с другим, хорошо его знающее, безошибочно «догадывается» о его переживаниях.

С методом анамнеза тесно связана своеобразная методическая форма изучения личности, которая имеет значение и для исследования истории развития личности, и для характеристики ее в настоящем, — это беседа. Пиаже не совсем правильно называл ее клинической беседой, а мы склонны назвать экспериментальной беседой, потому что она дает возможности не только получения сведений о личности, без которых часто остаются непонятными многие особенности поведения, и ее автохарактеристику, но и позволяет в процессе самой беседы экспериментально изучать личность.

Описание у Достоевского в «Преступлении и наказании» разговора следователя с Раскольниковым представляет собою очень яркую демонстрацию экспериментальной беседы следователя-психолога, который, касаясь болезненно щекотливых моментов в жизни Раскольникова, раскрывает для себя картину преступления и ловит свою жертву на эмоциональных реакциях, на тех или иных особенностях невыдержанной реакции. Исследование психологическое не ставит себе задачей такое мучительное истязание, а направлено на изучение личности с использованием экспериментальных возможностей, которые дает беседа. Постоянный тесный контакт, который достигается психотерапевтической беседой между больным и врачом, превращает этот метод в ценное оружие не только исследования, но и лечения. Он дает богатейший материал для понимания внутренних мотивов поведения личности, и при сопоставлении материалов беседы с фактическими данными, которые находятся в распоряжении исследователя, мы получаем то единство субъективной и объективной картины поведения, которое является основной задачей исследования.

Мы изложили очень кратко методические приемы исследования, которые могут быть иллюстрированы определенными методическими схемами. Разумеется, в зависимости от возраста исследуемого в план исследования не включаются или детально развиваются те или иные разделы, поскольку их содержание зависит от использования общей схемы в конкретном исследовании.

Все рассмотренные приемы исследования характера имеют определенное значение, выражающееся в собирании конкретных фактов и накоплении необходимого материала. Однако каждый из этих приемов эффективен только в известных границах, так как он один не дает возможности вскрыть все явления в целом, а тем более все существенные связи и отношения. Фетишизация одного из методов исследования вредна, поскольку она неизбежно приводит к односторонности в дальнейшем освещении полученных материалов. Для проверки достоверности фактов необходимо обеспечить взаимоконтроль между методами исследования. Не требуется доказательств в том, что целостному представлению о структуре характера и соотношении в нем основных компонентов отвечает лишь система методов (наблюдение, биографический метод, лабораторный эксперимент, естественный эксперимент

в формах психолого-педагогического, психолого-клинического и другого изучения продуктивной деятельности и т.д.). Ведущий метод в этой системе определяется целью и предметом конкретного исследования.

Следует учесть, что приемы собирания и добывания фактического материала не исчерпывают еще методики исследования в целом. Между собиранием, накоплением научных данных, теоретическим обобщением и практическими выводами существует промежуточное методическое звено — совокупность приемов качественной и количественной обработки, собранного фактического материала.

В исследованиях характера обработка материала осуществляется средствами индивидуальных монографий, с одной стороны, и сравнительных характеристик, — с другой. Сочетание этих двух методических путей позволяет изучить одни и те же явления в разных связях, т.е. обеспечить основные виды синтеза научных данных, полученных различными аналитическими средствами.

Накопление, обработка и обобщение научных данных о структуре и компонентах характера, условиях и закономерностях его развития имеют огромное значение для дальнейшего развития научной теории характера. Критерием истинности и источником познания и в этой области психологии является практика.

Литература

Ананьев Б. Г. Пространственное различие. Л., 1955.

Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми. Л., 1928.

Гершуни Г. Ю. Нарушения деятельности органов чувств // Военно-медицинский сборник, 1945.

Гершуни Г. Ю. Изучение деятельности звукового анализатора // Научное совещание по вопросам физиологической акустики. М., 1954.

Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А. Ф. Лазурского. Пг., 1918.

Кекчеев Г. Х. Проприорецепция и интерорецепция в клинике. М., 1947.

Кравков С. В. Взаимодействие органов чувств. М., 1948.

Мясищев В. Н. Экспериментальные данные о расстройстве чувствительности при истерии и в гипнозе // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М.-Л., 1930. Т.3.

Попеску П. Опыт исследования типологических особенностей высшей нервной деятельности человека. Л., 1952.

Hoffmann H. Charakter und Umwelt. Berlin, 1928.

Oehrn. Experimentelle Studien zur individual Psychologie // Psychol Arbeiten. Bd. I. 1895.

Характер и прошлое (к вопросу о методике анамнеза)

В повседневной жизни и педагогической практике характеру уделяется гораздо больше места и внимания, чем в теоретической науке.

Так было по крайней мере до последнего времени. Этот несомненный факт представляется отнюдь не случайным. Наука вплотную подходит лишь к тем проблемам, которым она по уровню своего развития может давать позитивное решение.

С другой стороны, потребность включить в круг исследования те или иные вопросы нарастает по мере того, как выясняется невозможность решать без них другие насущные проблемы теории или практики. Так именно обстоит дело в науке о характерах. Возвращенная жизненными запросами, она находилась в области полужнания, полуискусства и полупрактики нередко довольно сомнительного свойства.

Рост науки о личности и человеческом поведении, правильное положение о необходимости целостного охвата ее, переход изолированного от жизни исследования к разрешению практических задач показал, что выключение характерологической стороны проблем делает невозможным разрешение их в целом. Укажем хотя бы на учение об одаренности и успешности, на ряд проблем так называемых психотехники и психодиагностики.

Потребность хватается за средства осуществления, ищет возможностей. Для науки они заключаются в наличии соответственных методов, а поэтому очередной задачей, встающей перед нами, является разрешение методических проблем, выяснение того, что и каким образом в этой области может быть научно разрешено, иначе говоря, как можно и нужно применять существующие в науке о поведении методы, каковы пределы компетенции каждого метода, как они видоизменяются и ограничиваются применительно к особенностям характерологических проблем.

Поверхностное знакомство с этим вопросом вскрывает здесь большое неблагополучие и немалые затруднения. Мы начинаем этот пересмотр в той последовательности, которая определяется степенью распространенности метода в работе, ближайшим образом связанной с характерологией.

С этой стороны нас прежде всего интересует анамнез и как материал, и как метод, тем более что степень его распространенности в повседневной педагогической и медицинской практике пропорциональна его методической непроработанности и неточности.

Неопровержимый факт распространенности анамнеза говорит лучше всех других доводов за то, что он необходим, а значит, и отказаться от него нельзя, и потому ближайшей задачей является методическое формирование этой работы. Эта задача может быть разрешена не скоро и не одной статьей, а целым рядом их, но нам кажется своевременным начать проработку вопроса об этой сложной, опасной, сомнительной и вместе с тем необходимой и неизбежной методике и технике.

Не только практическая распространенность анамнеза, но и некоторые теоретические соображения заставляют нас начать с этого.

Характер — это своеобразие человеческой личности. С точки зрения общей проблематики и с точки зрения изучения конкретных индивидуальностей мы встречаемся в характерологии с синтетическим результатом различных элементов в различных соотношениях.

Чем конкретнее проблема, встающая перед нами, тем более сложным оказывается синтез. Пределом сложности является определенная индивидуальность, анамнез которой нами изучается. Нетрудно, однако, понять, что, говоря о том или ином индивидууме, мы, в сущности, отражаем его в основных типических чертах, характеризуем исследуемого не бесконечным количеством создающих ее своеобразие признаков, но определением в общих понятиях ее существенных черт, отнесением к тем или иным типам. Общая же характерология исследует основные вопросы о том, как и из чего слагаются эти типические варианты.

И в том и в другом случае синтетический аспект является обязательным условием правильной характерологической ориентировки.

Вторым не менее значимым пунктом характерологической позиции является генетизм. Личность должна быть рассматриваема как динамический множественно обусловленный, постоянно развивающийся процесс, в котором каждый данный момент уходит корнями в прошлое. Поперечный разрез настоящего правильно раскрывается нами только по мере того, как мы разворачиваем клубок прошлого, его событий, условий связи личности с ними и ее реакцией на них. Фенотипично одинаковые (в данный момент) личности могут иметь генетически разную базу, и их последующая эволюция вскрывает внутренние различия.

Необходимость целостного синтетического подхода осознана совершенно ясно многими крупнейшими исследователями за границей. У нас этот принцип встречает еще более широкое и активное признание (М. Я. Басов, А. С. Выготский и др.), тесно связываясь с философско-методологическими предпосылками. Поэтому аргументация в обосновании его здесь являлась бы излишней. *Острота вопроса или трудность его не в признании, а в осуществлении, в переходе от лозунга к практике.* Здесь мы делаем попытку разрешить трудную проблему реализации синтетического и генетического подхода не в плане общих методологических требований, а в условиях обычной педагогической и врачебной практической работы.

С точки зрения указанных задач основные методы, которыми располагает исследование, занимают в нем разное место и имеют разное значение. Здесь не может быть речи о том, хорош или плох тот или иной метод. Трудная проблема изучения личности требует использования всех существующих средств и выдвигает *принципиальное положение о*

взаимодействии методов с организованным разделением труда, с отчетливым представлением о том, что каждый из методов вносит в изучение личности и какие каждый из методов ставит проблемы для разрешения их другими. Так, эксперимент дает запросы наблюдению и, в свою очередь, аналитически дополняет и количественно определяет его данные. Так, наблюдение в настоящем неразрывно связывается с вопросами о прошлом, а прошлое дает понять скрытые динамические пружины поведения в настоящем.

В современной науке, в частности, в естествознании, доминирует экспериментальный метод. Этот метод имеет огромное преимущество в области точного измерения и анализа, однако синтетический охват проблемы ему если и доступен, то в частичной форме. Кроме того, эксперимент до настоящего времени еще мало применялся в разрешении генетических проблем, а для изучения генезиса человеческой личности применение его связано с труднопреодолимыми препятствиями и составляет важную задачу будущего развития эксперимента. Метод наблюдения в принципе является основным для поставленной проблемы. Опираясь более сложными комплексами, он дает возможность более полного синтеза, но аналитические возможности его далеко отстают от экспериментальных.

В этом отношении нужно учитывать два возможных направления в исследовании. Первое — стремиться к максимальной полноте и точности наблюдения. Из него с необходимостью вытекает ограничение периода времени наблюдения. Реальная антиномия между детальностью наблюдения и его временной длительностью лишает его в условиях практической работы генетических перспектив. В то же время, в соответствии с необходимостью расширения во времени, выдвигается другая возможность *принципиально неполного избирательного наблюдения*. В этом отношении к задаче изучения личности в целом ближе подходит метод дневников, но и он, поскольку необходимо по возможности полно охватить всю жизнь исследуемого, в действительности никогда эту задачу в рамках всей истории индивида не разрешает, потому что диагностические учреждения, дающие заключение о личности взрослого или ребенка, располагают обычно лишь несколькими неделями.

Поэтому особые и, пожалуй, реально непреодолимые трудности перед методом наблюдения возникают по отношению к тем сторонам личности, которые по сути своей могут раскрыться только на протяжении длительного периода времени.

К ним относятся:

- 1) устойчивость состояний и формы поведения личности или их реактивная или аутохтонная лабильность;
- 2) устойчивость отношений;
- 3) степень и форма приспособляемости к новым условиям;
- 4) избирательность реакций и отношений (действительная, а не кажущаяся);
- 5) соотношение экзогенного и эндогенного;
- 6) эволюционные возможности.

Эти столь важные в педагогическом отношении стороны личности могут быть достоверно диагностированы лишь на основании данных поведения исследуемого за период времени, в отдельных случаях измеряемый годом, двумя и во всяком случае месяцами.

Таким образом, перед исследователем (работающим в реальных временных условиях, существующих в обследовательских учреждениях) встает необходимость дополнить свой материал наблюдения сведениями о поведении изучаемой личности в прошлом и строить свое заключение на анализе также и этих данных.

Чтобы конкретно подтвердить необходимость такого обращения к прошлому, разберем несколько случаев, где надо выяснить вышеперечисленные проблемы личности, не всегда охватываемые одним наблюдением.

Устойчив исследуемый или нет?

Если за время наблюдения пришлось видеть ребенка в одних и тех же условиях и проявления его были устойчивы, то это еще не дает нам права заключать о том, что он вообще устойчив.

Для этого надо узнать, как он вел себя в прошлом, когда попадал в меняющиеся условия. Может оказаться, что поведение ребенка резко менялось при малейших колебаниях окружающей обстановки. Следовательно, та устойчивость реакций исследуемого, которая

имела место в период наблюдения, обусловлена исключительно отсутствием изменений во внешних условиях, а отсюда должно вытечь и соответствующее заключение.

Может встать другого рода вопрос: какого происхождения та лабильность, которая наблюдается у ребенка при постоянстве окружающей его обстановки? Здесь опять необходимо обратиться к прошлому данной личности и выяснить, как часто и резко менялись условия ее жизни. Допустим, что исследуемый жил до этого в очень спокойной и устойчивой обстановке. Это обстоятельство говорит за то, что было бы ошибочно объяснить лабильность ребенка внешними влияниями и, очевидно, она является стойкой и глубокой чертой его характера.

Почти то же надо сказать и о степени приспособляемости ребенка к новым условиям. За то время, какое отводится на наблюдение, во-вторых, может не представиться случая видеть ребенка при изменившихся условиях, а если это даже и случится, то не хватит времени, чтобы проследить до конца, чем и как закончился этот процесс приспособления.

Немало трудностей представляет вопрос о том, чем интересуется исследуемый ребенок и каковы его отношения и оценки, или на что направлена его избирательная реактивность, его основные и наиболее сильные положительные или отрицательные тенденции. Для того, чтобы понять истинный смысл отдельных реакций, нужно уловить их общую руководящую нить, объединить их общностью тенденций, которые исследуемый успел вскрыть; так, за объективным интересом может выявиться тенденция самоутверждения, за нежной заботливостью потребность властвовать. Суждение об интересе со стороны их относительной значимости и глубины требует тоже значительного временного диапазона и различия условий. Обычно судят о них по тому, чем чаще занимается по собственной инициативе и о чем чаще говорит исследуемый, но заниматься он может, конечно, только тем, чем позволяет окружающая его обстановка. Говорит он, естественно, о том, чем занимается сейчас. И для того и для другого нужны соответственные материалы и социальные возможности, соответственные предметы, обстановка, наконец, лица и вся среда, не внушающая опасения или быть непонятым, или встретить отрицательную реакцию в какой-либо форме. Новая обстановка прежде всего может тормозить обычные проявления личности как положительные, так и отрицательные, может создать новые интересы, затушевать старые, ослабить активно положительное отношение к одному и отрицательное к другому.

Эти соображения особенно относятся к замкнутым обследовательским учреждениям, где ограничена связь с внешней жизнью, а окружающая ребенка большей частью скудная обстановка далеко не всегда позволяет выбирать то, что нравится, так как может не содержать последнего и вынуждает удовлетворяться теми вещами и людьми, которые менее других отталкивают от себя.

Если исследователь в момент своих наблюдений застал ребенка как раз в таких условиях, то выводы его будут ложны. Он припишет ребенку положительное отношение к тому, к чему при изменившейся затем обстановке он никогда не вернется, хотя и мог бы это сделать.

Точно так же весь потенциал личности, возможности внутренней активности и внешней приспособляемости тем полнее раскрываются, чем больше отрезок времени и чем разнообразнее условия, на основании которых мы о них судим.

Будет уместно сказать несколько слов о внешнем и внутреннем в личности, о «наслоении» и глубоко коренящихся тенденциях или внутреннем предрасположении. Это деление имеет не только теоретический, но и глубокий практический и педагогический смысл. Положение о пластичности человеческой природы отнюдь не говорит, что все построено по одному шаблону и что изменчивость отдельных сторон личности у всех одинакова. Приобретенное может то более, то менее глубоко реорганизовывать личность, т.е. создать стойкие тенденции, отражающиеся на всей ее структуре. Новая реорганизация личности может быть более или менее легкой, внешние условия сказываются у одних легче на одних сторонах и медленнее на других.

Суждение об этом требует разностороннего охвата личности, исследования ее поведения в разных условиях и в значительно отстоящих друг от друга отрезках времени. Представление Клягеса о многослойной извне внутрь структуре личности, причем, чем ближе к периферии, тем менее стоек «налет», чем глубже, тем более эндогенны и устойчивы черты,

в общем, правильно, не менее правильно и то, что само эндогенное конституциональное, как указывает Геберлин, вскрывается лишь на протяжении всей жизни. С этим тесно связан вопрос об эволюционных возможностях личности. Наблюдая исследуемого обычно около одного-двух месяцев, мы видим его как бы в поперечном разрезе, констатируем лишь то, что сейчас имеется, но ничего не знаем о том, как идет развитие отдельных его сторон. Можно, конечно, установить по данным настоящего дня в общей форме, отстал ли ребенок в чем-либо и насколько, но почему и как же это произошло и какие условия определили уровень развития какой-либо из особенностей, которые он проявляет сейчас, мы узнать не можем.

Мерилом эволюционных возможностей какого-нибудь свойства личности является та быстрота, с какой оно достигало и достигло уровня своего развития к данному моменту. Понятно, что чем менее благоприятны были условия, тем более оснований отнести достигнутый результат на счет этих возможностей. Исследователь, зная, влияниями каких фактов обуславливается эмоция того или другого свойства, должен выяснить, насколько они были в прошлом выражены, т.е. какой давали эффект со стороны сопутствующих им реакций.

Возьмем для этого один из наиболее часто затрагиваемых в педагогике случаев. Требуется определить, насколько данный ребенок способен к навыкам (как успешно он владеет ими сейчас — даст материал наблюдения).

Какие бы навыки мы не взяли: гигиенические, школьные, социальные или др., факторы развития их будут следующие:

- правильность приемов обучения;
- своевременность (возрастная) обучения;
- системность обучения;
- длительность обучения;
- положительный пример окружающих;
- возможность упражнения.

Выясняем, насколько были благоприятны условия в прошлом изучаемого ребенка и как эволюционировали прививаемые ему навыки.

Из двух детей, одинаково в данный момент владеющих навыками, того надо считать наиболее способным к ним, соответственно правильным, давно выдвинутым Бинэ, а также Мейманом положением, кто в прошлом имел менее благоприятные для того условия, хотя и отвечал на них быстрыми и прочными успехами усвоения.

Таким образом, опыт изучения личности в целом естественно заставляет обратиться к сведениям о ней и с неизбежностью направляет нас на систематическое изучение тех возможностей, которые дает опрос о прошлом личности, ее анамнез, и к критической оценке тех минусов и плюсов, которыми этот метод обладает.

Прежде всего к недостаткам относятся: неполнота, неточность, сложность данных. Они неизбежны, и основной вопрос заключается в том, как их обезвредить или компенсировать, с одной стороны — путем методических мероприятий, с другой стороны — путем определенного выбора проблем, подлежащих освещению.

Неполнота в отношении отдельных моментов прошлого компенсируется полнотой в отношении целого, и недостаточное освещение в одном месте дополняется за счет данных, касающихся другого пункта, связанного с ним или аналогией, или контрастом, или каким-либо видом функциональной зависимости.

Неточность в зависимости от многих моментов, начиная с обусловленных временем дефектов воспроизведения и кончая тенденциозностью показаний, создает большие затруднения. Даже хорошая согласованность показаний не является гарантией их достоверности. В случаях намеренных искажений единственным удовлетворительным, хотя и не всегда доступным, средством является пользование несколькими источниками. Но и в случаях совершенно добросовестного отношения к вопросам возможности невольных искажений очень велики. Они несколько смягчаются установкой исключительно на объективную фактическую сторону прошлого, а также тем, что при большом временном диапазоне прошлого мы берем лишь самые существенные или по яркости, или по длительности моменты.

Наиболее существенное, согласно принципу естественного отбора, запечатлевается и воспроизводится наиболее отчетливо. Здесь неполнота является как бы средством

необходимой реализации принципа избирательности.

Если неполнота и неточность могут быть минусами количественной, качественной сторон материала, то сложность фактов, с которыми оперирует анамнез, отражаясь на количестве и качестве материала, предъявляет особо высокие требования в смысле переработки. Жизненные данные сложны и многообразно обусловлены, обильны и пестры. Для изучающего же интерес представляют не сами по себе взятые факты, но их смысл, значение. Факты должны быть поняты и истолкованы как выражение тенденций среды прошлого и индивидуальности.

Об искусстве истолкования здесь невозможно говорить подробно, и, хотя эта сторона является во всяком диагнозе наиболее трудным и уязвимым местом, никто никогда не сможет и едва ли захочет отказаться от возможности связать разрозненные, относящиеся к личности факты и дать им объединяющее освещение. Этот переход от внешних фактов поведения к истинным мотивам действия, невозможный обычно в рамках короткого отрезка поведения, оказывается возможным на основе ознакомления с существенными, хотя и неполными данными, относящимися к значительному отрезку времени. Таким образом, сведения о прошлом являются необходимыми для генетического объяснения, для проверки, дополнения и подтверждения того, что в настоящем устанавливает наблюдение, и для правильной оценки перспектив изучаемой личности. Он вскрывает самый процесс формирования личности и дает важный для понимания ее особенностей дополнительный материал, который не может быть выявлен в процессе исследования ни по условиям стадии ее эволюции, ни по условиям внешней обстановки.

Совсем другую сторону проблем работы с анамнезом представляет вопрос его техники. Техника анамнеза, обычно реализуемая, страдает очень большими недостатками, значительно его обесценивающими и лишаящими исследуемого возможности полноценного использования всего того, что дает прошлое для ознакомления с личностью.

Едва ли мы ошибемся, если скажем, что должная степень внимания к анамнезу в практике диагностической, терапевтической и педагогической работы может быть отнесена к заслугам школы психоаналитического направления. Работа психоаналитиков, исходя из сложных фактов реальной жизни, вынуждала обратиться к прошлому, так как возникавшие перед исследователем сложные проблемы могли быть правильно освещены только путем глубокого проникновения в динамику прошлого, в генезис личности. Но психоаналитики, к сожалению, часто грешили теоретической предвзятостью в направлении поисков, в выборе и в связывании фактов. Это особенно ярко видно из последней работы А. Адлера, в которой он, имея правильную установку на необходимость оценки значения отдельных моментов жизни, осуществляет ее односторонне в направлении основных положений своей теории.

Дефекты обычной работы с анамнезом становятся особенно заметными в сопоставлении их с принципиальными положениями, на которых должна строиться эта работа и на реализации которых основывается значимость результатов. Эти принципы сводятся к следующему:

1. При исследовании прошлого недостаточности знания одних только фактов поведения или одних только условий, но каждый пункт анамнеза должен учитывать условие прошлого и сопутствующие ему реакции личности.

Это требование вытекает из того, что одни и те же раздражения могут вызвать неодинаковые реакции у разных субъектов. Например, стеснение свободы проявлений ребенка в семье может воспитать у одного пониженную активность, подавленное настроение, отсутствие самостоятельности и т.д., т.е. подавить субъекта, у другого типа эти условия разовьют склонность к временным компенсациям, которая выразится в том, что он будет искать выход для своей энергии вне стен дома, и, таким образом, уже не семья сыграет первую роль в его воспитании, или не одна она определит направление его интересов к различным объектам, у третьего — выразится в борьбе против подавляющего действия, вызовет агрессивность, воспитает непослушание, создаст антагонистическую установку к окружающим и может определить на будущее повышенную самозащитную реакцию.

Насколько бесплодно будет наше знание, если мы ограничимся только характеристикой одних условий, и как много выиграет оно в разностороннем освещении личности, особенно в понимании ее установок, ее реакций в настоящем, если мы параллельно отметим ее реакции

в прошлом.

2. Факты прошлого должны рассматриваться не порознь, не как раздробленный перечень или механический конгломерат, но в системе их взаимной связи, их функциональных и временных соотношений.

Благодаря функциональным соотношениям неблагоприятное обстоятельство может быть компенсировано другим, благоприятный фактор может быть сведен на нет отрицательным фактором. Действие одного может быть подчеркнуто контрастным влиянием другого. Порознь взятые, казалось бы, малозначащие факты, помножась друг на друга, создают исключительную выраженность анамнестического фона, в смысле влияния в том или ином направлении. Объективно-неблагоприятный факт может утратить свое острое значение вследствие привыкания и приспособления личности. Одно обстоятельство и связанная с ним реакция создадут установку, которая сама явится условием крайне неблагоприятной для личности переработки самих по себе индифферентных факторов. Наконец, самое главное: то или иное обстоятельство в контексте одних условий меняет свое значение в контексте других.

Эти естественные требования в современной постановке работы с анамнезом обычно не реализуются с достаточной полнотой, что порождает целый ряд частных недочетов.

1. а) Условия и факты не связываются с реакциями. Делается прыжок от условий прошлого к поведению ребенка в настоящем без попытки учета того, как он реагировал на условия в прошлом и как связаны эти реакции с реакциями в настоящем;

б) наоборот, иногда поступки указываются в прошлом без связи с условиями, которым они сопутствовали.

2. Факты берутся вне связи их между собою.

3. Сведения собираются чисто механически, и нет достаточного понимания прошлого. Отсюда вытекает:

а) недобор материала и, как результат его, «слепой» анамнез, не поддающийся использованию, так как, не вдумываясь или не понимая значения отдельных мест вообще или в системе прошлого данного индивидуума, опрашивающий не углубляет отдельных мест опроса, а потому не дает возможностей истолкования;

б) часто недостаточное отделение момента собирания фактов от оценки их или конкретных фактов от фактов влияния. Имея перед собой готовый собранный материал, трудно бывает определить, к чему надо относиться как к фактам и к чему как к выводам (которые всегда являются условными). В выводах же часто не видно, что принадлежит исследователю и, следовательно, более обосновано, и что опрашиваемому лицу и, следовательно, менее достоверно.

4. Факты прошлого оцениваются сами по себе вне связи их с индивидуальными особенностями изучаемой личности. С этим тесно связан:

5. Неправильный, с точки зрения исследования отдельных случаев, подход к изучению среды, заключающийся:

а) в рассмотрении ее только с описательно-констатирующей точки зрения, с общей оценкой, но без анализа относительного значения ее в целом и ее отдельных сторон в связи с особенностями данной индивидуальности;

б) в отсутствие генетического подхода, выражающегося в том, что среда исследуется обычно только в поперечнике данного момента, а не в продольном разрезе, не в динамике ее изменений и соотношения условий с их суммацией, контрастом, компенсацией и многообразием других соотношении.

6. Из предыдущего вытекает обычно случайный, поверхностный, неправильный характер выводов, и, так как продуктивное использование анамнеза при этих недостатках оказывается невозможным, собранный материал обычно остается в качестве мертвого балласта, механически присоединенного к «делу».

7. Наконец, обычно отсутствует обобщающий вывод об общем ходе развития поведения в связи с условиями.

Все перечисленные недостатки обусловлены не только тем, что рядовым работникам, собирающим сведения о прошлом, недостает времени для вдумчивого подхода к нему, но и обратной пропорциональностью между широким практическим распространением анамнеза и разработанностью методологии и техники анамнеза. Неумение собрать материал и

использовать в смысле истолкования и выводов заставляет работников формально отнестись к этой важной и интересной стороне дела.

Перейдем теперь к описанию техники собирания и анализа сведений о прошлом личности.

Как всякий материал воспроизведения, анамнез имеет следующие особенности: ту или другую степень полноты, объективности и точности. Задача исследователя состоит прежде всего в том, чтобы получить материал максимально полный, объективный и точный.

Точность и полнота сведений зависят не только от обычных условий воспроизведения, варьируя и в зависимости от различия фактов и отношения к ним, той или иной переработки их, но и от условий момента беседы, в частности, ситуации, ее вызвавшей, и отношения, которое вызывает опрашивавший, которое может тормозить воспроизведение, активировать его, или, наконец, может побуждать к даче намеренно неверных сведений.

Всякому практику в этой области известно, как важно расположить к беседе и ответам опрашиваемого.

Для этого надо прежде всего «нащупать», с кем имеешь дело, чтобы взять нужный тон. Начав беседу с более или менее формальных вопросов (живы ли родители, сколько человек в семье и т.п.), постепенно переходить к более интимным. Ответы лица, дающего сведения, его интонация, мимика и вообще все поведение позволяют грубо определить, насколько он доверчив, добросовестен, подозрительно настроен, застенчив, замкнут, насколько он интеллигентен, требователен к себе, беспристрастен, тенденциозен. Руководясь этим наблюдением, надо продолжать дальнейшую беседу с той степенью свободы и с тем отношением к данному лицу, которые бы обеспечили максимальный успех.

Полная формальная безучастность исследователя к тому, что он слышит и записывает, излишняя развязность или демонстративная заинтересованность и сочувствие в одинаковой мере затормаживают показания. Основной тон обращения должен быть во всех случаях доброжелательным и деликатно сдержанным. В случаях очень тормозящих, или вследствие стеснительности, или вследствие тягостного или интимного характера фактов беседу необходимо осуществлять в несколько приемов.

Особого внимания требует раскрытие тенденциозного характера показаний, которое не всегда легко. Не говоря о случаях чрезмерной утрировки, легко обнаруживающихся, более скрытая тенденция, между прочим, выявляется чрезмерной готовностью к подтверждениям провокационных вопросов в направлении тенденции и отрицанию по отношению к противоположным.

Во всех случаях опроса важное использование документальных данных становится тем более необходимым, чем более обнаруживается пристрастность в показаниях.

Анамнестические сведения собираются от лиц, лучше всего знающих прошлое, обычно родственников, которые не могут быть достаточно объективными как по мотивам личного отношения к исследуемому, так и вследствие того, что опрос касается и их лично; поэтому следует всегда пользоваться возможностью опросить и других лиц, знающих исследуемого.

Особое место занимают показания самого исследуемого, которые, во-первых, в отдельных частях полнее всех других материалов, во-вторых, дают больше всего данных для суждения о том, какова была мотивация действий, как объективные факты перерабатывались в индивидуальном опыте и какие обстоятельства какой оставили след.

Расхождения в показаниях часто проливают свет на истинное значение тех или иных фактов или событий, которое при других условиях было бы неясным.

Как известно, существует целый ряд программ анамнеза. Со стороны содержания и со стороны редакции они страдают некоторыми недочетами, но обычно содержат основное и существенное, так что здесь на этом можно не останавливаться. Успешная *работа с анамнезом зависит не столько от того, как составлена программа, сколько от способа получения сведений и пользования ими*. Очень часто она имеет вопросо-ответную форму, как это особенно практикуется в медицинских амбулаториях. Если такой прием опроса допустим в статистических целях при массовом обследовании, то во всяком случае он совершенно не должен иметь место при исследовании отдельных случаев.

Программа анамнеза, как бы детально она ни была составлена, никогда не может охватить всю пестроту реальной жизни. Она поэтому должна состоять из ряда стержневых

вопросов и представлять собою, собственно говоря, остов, отправные точки опроса. В ответе на тот или другой вопрос всегда могут вскрыться такие обстоятельства, которые требуют ряда дополнительных вопросов, не вошедших в программу. Если их не поставить, получится, как говорилось, «слепой» анамнез, и исследователь будет бессильно использовать его.

Приведем пример такого «слепого» анамнеза. Вопрос: пили ли родители? Мы знаем из опыта повседневной жизни, что алкоголизм родителей может иметь не одно лишь биологическое значение для ребенка, но и много других, не менее, а более важных для семьи. Материальная необеспеченность, тяжелые семейные столкновения, отсутствие правильного режима, жестокое или вообще антипедагогическое обращение с детьми, отрицательное отношение соседей и знакомых и т.п.

Допустим, что программа так полно составлена, что в другом месте, соответствующем ее плану, мы найдем вопросы: каково было материальное положение семьи, насколько правилен был ее режим, как обращались с детьми и что им прививали, как относились к семье окружающие лица. Казалось бы, если на первый вопрос, пили ли родители, будет получен ответ «да», то о том, что из этого могло последовать для ребенка, можно не спрашивать. Но это не так. Нам важно знать не одни факты, а их связь, так как реальное значение факта для данной личности зависит и от того, с чем он связан, следствием чего он явился, а это дополнение может совсем иначе осветить всю обстановку исследуемого. Поэтому ближайших следствий, которые могут вытекать из факта, надо обязательно коснуться. В другом месте анамнеза они встретятся нам, но не свяжутся обязательно с этим пунктом. Так, бедность может вытекать из расточительности, из профессиональной приспособленности, из болезни, из внешне затруднительных условий труда. Отсутствие правильного режима вытекает не только из алкоголизма родителей, но и из других объективных причин: занятость родителей, их некультурность, материальная неустойчивость и т.п.

Бедность или неустойчивость режима, возникающие на почве алкоголизма, приобретают, мы сказали бы, качественно иное значение.

Таким образом, углубляя и детализируя вопрос по линии возможных последствий, влияний и реакций на них, мы обеспечиваем себе связанное понимание прошлого, освещаем многостороннюю взаимоопределяющую зависимость условий и их значение в прошлом индивида. *Мы начинаем понимать их как факторы его развития.*

Поэтому исследование должно представлять не «опрос» по пунктам программы, а живую «беседу», и как таковая она должна быть всегда готова раздвинуть рамки абстрактного вопроса и, насыщая его конкретным и жизненным содержанием, вскрыть его реальное характеризующее значение в перечислении с другими влияниями.

Конечно, во всем должна быть мера и не следует, придерживаясь принципа детализации вопроса, доходить в этом отношении до утрировки.

В этом смысле необходим, как указывалось, отбор существенного от несущественного. Вопросы, далее, должны ставиться в той редакции, которая соответствует степени культурности данного лица, иначе — один будет их не понимать, а другой тормозиться их «популярностью». В культурной, например, семье слова «не обращали внимания на воспитание» имеют совсем другой смысл сравнительно с некультурной. Не менее различны понятия материальных затруднений или лишений для бедного или богатого. Как говорилось выше, выясняя условия, параллельно нужно устанавливать и реакции на них, прослеживая все этапы жизни исследуемого в их хронологической последовательности с момента рождения.

Обычно прошлое воспроизводится легче всего в обобщенной и оценочной форме; это скрывает в себе опасность субъективизма в показаниях и толковании. Чтобы по возможности избежать этого, необходимо обязательно добиваться указания конкретных фактов как иллюстрации и обоснования высказанным общим положениям. Общие суждения опрашиваемого, не отвергая их, фиксировать только как его суждения.

Протокол беседы местами должен иметь приблизительно стенографический характер, чтобы уловить характерные особенности показаний.

Этой же цели служит также общая установка исследования: не только спрашивать, но и наблюдать опрашиваемого, фиксируя в конце анамнеза все те особенности его поведения, которые удалось подметить.

Иногда в интересах свободы опрашиваемого лучше при нем не записывать показаний, хотя это и уменьшает точность и богатство записи.

В заключение можно добавить, что беседа всегда должна происходить с глазу на глаз, не только потому, что присутствие посторонних свидетелей совершенно исключает получение некоторых данных, но и потому, что беседа наедине часто побуждает к наиболее полным и откровенным показаниям.

Следующим этапом в работе с анамнезом является анализ собранного материала.

Для правильного осуществления его исследующему необходимо обладать определенной подготовкой. Он должен прежде всего уметь отдавать себе отчет в возможных значениях отдельных фактов прошлого, в их соотношении, взаимной связи, взаимоусилении и ослаблении, в наслаивании одного на другие, в возможных реакциях на них со стороны индивидуума и в вытекающих из них характерологических образованиях, тем более устойчивых, чем длительнее и резче было влияние фактора.

Чтобы выполнить эту трудную задачу, исследователь должен взять различные типы ответов, которые могут быть получены на каждый из пунктов анамнестического опросника, и разобрать их. Только такая предварительная работа и может научить наиболее правильному и продуктивному использованию анамнестического материала.

Схематически эту работу можно представить себе следующим образом (табл. 1) (взяв для анализа факт «родители слабого здоровья»), см. стр. 276.

Наличность одного первичного условия (первый вертикальный раздел). Вытекающие из него вторичные условия (второй раздел). Основные соопределяющие моменты, то есть другие факты прошлого, которые благодаря своим функциональным или временным соотношениям усиливают или ослабляют влияния первичных и вторичных условий (третий раздел). Четвертый раздел содержит перечень тех реакций организма и личности, а также и характерологических образований, которые могут быть вызваны условиями, указанными в первых трех графах. Дальнейшие две рубрики представляют компенсации, которые создает среда индивидууму и которые создает сам индивидуум. Приводимое здесь содержание рубрик иллюстрирует только возможности в отношении к первому пункту первой и второй рубрик.

Таблица 1

Первичное условие	Вытекающие следствия во внешних условиях. Вторичные условия.	Основные соопределяющие моменты (функциональные и временные соотношения фактов): а) усиливающие, б) ослабляющие	Возможные влияния на организм и реакции личности. Возможные характерологические образования	Наличные и значимые характерологические тенденции	Компенсации	
					а) Вторичные реакции среды	б) Вторичные характерологические образования
1	2	3	4	5	6	7

Родители слабого здоровья	Материальные затруднения. Угнетенное настроение в семье. Требования самоотречения.	а) Отсутствие других детей в семье. Замкнутый образ жизни семьи. Раздражительные или угнетенные черты характера родителей. Отрицательное отношение к семье окружающих. Бесправное положение. Наличие других больных в семье. Слабая приспособляемость родителей. Отсутствие детского общества. Личные неудачи ребенка (школьные и др.). Радость перехода ребенка в данные условия или обратно, однотипность предшествовавших условий. Контрастность фактов жизни лиц, соприкасающихся с семьей или, наоборот, отсутствие какой бы то ни было контрастности в окружающем; б) ослабляющие факты имеют противоположный характер и приводят их поэтому излишне.	Конституциональная слабость, частые болезни. Реакции угнетения. Отказывание себе. Внесемейные компенсации. Безличность.	Активность или пассивность. Острота самозащитных тенденций. Глубина, длительность переработки или поверхностность, кратковременность ее. Эгоцентрические или социотрические установки. Направление интересов.	Чрезмерный уход за ребенком (изнеживание, закалывание).	Усиление самозащитных тенденций. Самоутверждение. Эгоцентризм. Позиция использования социальной среды. Развитие себя. Умственные интересы. Честолюбие. Инстинкты «собственности».
---------------------------	--	---	---	---	---	---

Как видно из этой схемы, имея тот или иной факт в условиях прошлого, мы прежде всего ориентировочно определяем его самое общее значение, влияние, создающие вторичные условия. Находя в материалах соответствующий ответ, мы выясняем, как на это реагировал исследуемый. Если другие условия прошлого не уравнивали влияния обстоятельства, не компенсировали его, а, может быть, наоборот, усиливали его, то получается определенное направление формирования личности. В результате длительно влияющих или сильно выраженных, образующих ту или иную доминирующую тенденцию условий создаются определенные характерологические образования, определяются и внутренняя структура личности, и ее позиции к окружающему. Свойства личности являются продуктом, но эти свойства, в свою очередь, формируют условия и образуют такое сложное

сплетение зависимостей, обратных влияний, которые не поддаются схематическому изображению.

Слабость здоровья родителей может быть условием конституциональной слабости детей. Если это имеет место, организм будет часто реагировать болезненно на влияние условий, а отсюда могут возникнуть такие черты, как общая задержка развития, слабость нервной системы и истощаемость, пониженная приспособляемость к условиям окружающего. Исключим пока обратное влияние этих результатов, огромная роль которых в условиях самостоятельной жизни дает о себе знать на каждом шагу и опять-таки создает определенные условия формирования. Ограничиваясь периодом детства, отметим, что слабость может вызвать компенсаторную реакцию среды и создавать условия особенно бережного отношения, может быть, изнеживания ребенка, а отсюда эгоцентризм, привычку к жертвам окружающих, недоразвитие способности и готовности отказывать себе для других. Если удастся фактически установить отмеченные явления, если, наоборот, внимание проявляется в целесообразной форме, в закаливании, или если нет признаков усиленного внимания к ребенку, это само по себе дает нам представление об условиях, окружающих ребенка.

Болезненностью обуславливается позиция слабого, отсюда вытекают и вынужденный отказ и завистливый подсчет своих и чужих возможностей и личная компенсаторная установка, обеспечивающая замещения как прямое, например, в форме интереса к физкультуре, так и косвенное в форме усиленной культуры умственного превосходства, или мобилизация средств использования окружающих. Если такую установку удастся отметить или, наоборот, она совершенно не обнаруживается, и то и другое раскрывает наличные особенности характера исследуемого.

Следствием болезни родителей может быть материальная недостаточность семьи. Это вторичное, производное условие вызывает недостаток питания, неудовлетворительные санитарные или гигиенические условия, а отсюда представляет возможность физической слабости. Здесь особенно может сказаться взаимно усиливающее сочетание конституциональной физической слабости и ослабляющих внешних условий. Нужда влечет за собой задержку общего развития и угнетенное настроение; материальная зависимость воспитывает, так сказать, рефлекс подчинения или при большой стойкости и активности антагоническую установку. Здесь опять-таки условия вызывают реакцию, преломляясь через наличие известных особенностей характера. Материальные затруднения формируют интересы, узко их ограничивая, а если при этом окажутся выраженными идейные интересы, то сопоставление их с материальной нуждой очень ярко освещает характерологические особенности личности.

Угнетенное настроение, как видно по схеме, может быть и продуктом слабого здоровья и атмосферы общего угнетения в семье, может вызываться и первично-конституциональным моментом, подобно тому, как многие черты характера, внешне сходные, вызываются разными причинами. Это угнетение влечет за собою понижение активности, упадок инициативы, вторичное, по крайней мере, физическое ослабление и понижение приспособляемости. Таким образом, одно условие влечет за собою другую группу условий (вторичные условия) — следствия становятся сами причинами своих причин, осуществляя не линейную, но циклическую зависимость. Условия, сталкиваясь с наличными тенденциями личности, влекут за собой реакции, создают установку, характерологическое образование; а последние опять в циклической зависимости формируют условия.

Подобный анализ должен быть проделан со всеми типическими ответами на каждый из вопросов анамнеза. Вооруженный такой подготовкой исследователь приступает затем к анализу уже конкретного материала о прошлом изучаемой личности.

В этом и заключается второй этап работы с анамнезом. Третий состоит в подведении итога.

Выше уже говорилось о том, что сведения о прошлом часто не используются. Это зависит от того, что данные анамнеза не суммируются, не резюмируются, а если это делается, то далеко не всегда с достаточной полнотой и систематичностью. Мы встречали работников, которым работа анамнеза специально поручалась, имели от них очень характерные заявления: «Я хочу настоящей работы, мне не интересно писать». Такие заявления дают основание для двух выводов. Во-первых, очень многие работники не отдадут

себе должного отчета в тонкости и глубине работы с анамнезом, которая при соответственном подходе становится захватывающе интересной и подлинно жизненной, во-вторых, отщепление функции собирания анамнеза от непосредственного соприкосновения с личностью исследуемого и невозможность завершения работы по ее изучению являются нецелесообразной, убивающей интерес и препятствующей правильному использованию анамнеза.

Итоговый вывод должен вскрыть *основные тенденции, доминанты условий прошлого и поведения*. Заключение должно установить своеобразие условий и реакций исследуемого и подготовить к ответу на вопрос, что представляет данная личность и как условия прошлого определяют поведение. В основных чертах заключительные выводы анамнеза должны освещать следующие стороны:

1. Каковы были особенности условий в биологическом отношении и как они эволюционировали.

2. Каковы были особенности условий для развития активности, для умственного развития, образования навыков и как они эволюционировали.

3. Какие принципы и отношения прививались исследуемому (главным образом интересы и социальные установки).

4. Каковы были значительные события в жизни личности и какое влияние они оказали на нее.

5. Каковы были особенности хода развития организма и личности. Как менялся характер поведения ее, насколько это зависело от внешних условий и от каких именно.

6. Какой род педагогических мер имел положительный успех и какой отрицательный.

7. Какие исследуемый обнаружил склонности и в какой мере соответствовали им условия.

8. Какие особенности характера можно предположить на основании анамнеза.

9. Какие проблемы ставит анамнез наблюдению и эксперименту.

10. Какие задачи воспитания и психотерапии вытекают из анамнеза.

В 1-м и 2-м пункте особенно важно обратить внимание на то, насколько постоянны условия: менялись ли они постепенно или внезапно, критически. Нужно оценить их как благоприятные или неблагоприятные, производя эту оценку отнюдь не абстрактно, а в связи с особенностями исследуемого и имея в виду, что абстрактная неудовлетворенность может быть задержкой, но может и стимулировать, а избыточная благоприятность может изнеживать. Резюмируя это, как и все другие пункты, нужно стремиться вскрыть типические свойства.

Пункт 3-й должен ответить на вопрос о том, какую позицию личности к окружающему, ее избирательную чувствительность, интересы, отношения должны были формировать окружающие ее условия.

В пункте 4-м важны не только сами по себе события, но: а) их родовое, так сказать, функциональное значение (опасность для жизни, потеря близкого, к которому исключительно привязан, катастрофа, болезненный удар самолюбия, обманутое безграничное доверие, насилие), б) его характерообразующее влияние в смысле реакции личности на события и позиции, вырабатываемой на будущее.

В пункте 5-м тоже в самой обобщающей форме нужно представить особенности хода развития по типу ли постепенного развертывания или критической стороны доминант.

Пункты 6-й и 7-й должны охарактеризовать активную избирательность личности как самое основное проявление ее своеобразия в отношении окружающего вообще и педагогических воздействий специально.

Сведения о прошлом личности вырисовывают нам ее характер. Ориентировочно составив некоторое представление о личности, мы должны подтвердить правильность его фактами наблюдений и экспериментами (пп. 8, 9). Наконец, естественно-практическая установка наша в отношении исследуемого ставит перед нами вопрос о том, в каком направлении и как нужно воздействовать на него.

В заключение остановимся еще на одном моменте работы с анамнезом.

В практике исследователю часто приходится обращаться от настоящего к прошлому, т.е. отыскивать причины того или другого характерологического образования, имеющегося у данной личности. Для этого, как и в предыдущем случае, необходимо сначала уяснить себе,

какие условия вообще могут содействовать развитию этого свойства, чтобы затем уметь правильно ориентироваться в конкретном анамнезе.

Примером может служить такой отрывок.

Имеется характерологическое образование — эгоизм.

Надо выяснить возможные условия его генезиса.

Сюда относятся:

1. Деспотизм воспитания.
2. Отсутствие ласки, черствость, враждебность к ребенку.
3. Отсутствие друзей у ребенка.
4. Нужда.
5. Требование от ребенка самоотречения.
6. Болезнь родителей.
7. Наличие в семье других предпочитаемых детей.
8. Баловство.
9. Отсутствие примера отзывчивости.
10. Отсутствие детского общества.
11. Достаточная активность личности или пассивность ее.
12. Достаточная выраженность личных самозащитных тенденций.

Влияния этих факторов усиливаются следующими компонентами: переходом субъекта в новые, но однотипные условия; контрастностью предшествующих и последующих условий; сочетанием нескольких вызывающих условий и отсутствия их компенсирующих.

Эгоистическая установка воспитывается у субъекта в результате определенных сочетаний отдельных перечисленных условий и имеющихся наличных, отчасти эндогенных особенностей его личности.

Здесь могут быть следующие комбинации.

1. Родители жестоки и деспотичны. Все проявления ребенка подавляются. Его педантично третируют во всех случаях. У него нет товарищей-друзей и других лиц, которые бы относились к нему с заботливостью, участием.

Он сам достаточно активен, чтобы не поддаться подавляющему влиянию этих условий, а поэтому свойственная ему самозащитная направленность приобретает форму эгоистической установки к людям.

2. В семье острая нужда. От ребенка требуют самоотречения ради других членов семьи. Он должен недоедать, плохо одеваться, не иметь развлечений и т.п., этого требуют от него как должного. Отношение к нему сухое, черствое, быть может, как к лишнему рту. Он одинок, нет никого, кто бы отнесся к нему с участием. Если он, как и в первом примере, обладает значительным запасом активности, то эти условия обостряют его самозащитную реакцию и воспитают у него эгоизм.

3. Аналогичная ситуация получится для ребенка и в том случае, если место нужды заменит болезнь родителей, ради которой он должен также терпеть, отказываться от удовлетворения личных запросов.

4. Если ребенок изо дня в день видит, что другим детям в семье уделяется больше внимания и ласки, то он может не примириться с положением обойденного и будет склонен себя эгоистически компенсировать.

5. Последний случай сочетания условий образования эгоизма является несколько несходным с предыдущим. Ребенок всюду встречает готовность предоставить ему все жизненные удобства. Родители, сами их ценящие выше всего, стремятся и ему обеспечить беспечальное существование, но не за свой, а за чужой счет. Ребенок является постоянным свидетелем, как лица, находящиеся в зависимости от его родителей, принуждены ценою своих лишений предоставлять те или иные блага его семье, и в частности и ему самому. Примера помощи другим, отказа от других, служения другим он не видит. Он растет единственным ребенком и не имеет товарищей, которые бы вынудили его чем-либо поступаться. В результате он привыкает считать себя вправе требовать от окружающих самоотречения в свою пользу.

Иногда там, где отдельные моменты прошлого не представляют такой яркости, требуется большое внимание, чтобы понять специфичность их влияния. Все факты как будто

окрашены в один малоопределенный цвет, ни один из них не выделяется заметно ни сам по себе, ни по контрасту с другими фактами. Удельный вес каждого из них незначителен и не объясняет той силы реакций, которыми ребенок отвечает на них. Его поведение в этом случае определяется главным образом тем, что все эти однотипные и слабые по своей выразительности факты действуют одновременно, умножаясь, как сказано, друг на друга. Последствие представляет их производное, возможность которого не видна в отдельных элементах. Подобные случаи ярче всего показывают, что условия развития личности не могут быть рассматриваемы как сумма фактов, а непременно как продукт органической их связи. Иллюстрируем изложенное конкретным примером.

Ребенок 12 лет проявляет в настоящее время пессимизм, склонность к унынию, апатии, уединению. Чем объяснить это состояние, если физически он здоров? В соответственных пунктах анамнеза отмечается: мать не больная, но болезненная женщина, прихварывает. Отец давно умер, ребенок его не помнит. Имеют все необходимое, но не больше того. Питание и одежда удовлетворительны, но ребенок очень редко получает сладкое, не может ходить в гости и на публичные празднества, потому что стесняется своей чрезмерно скромной одежды. Квартира — 2 маленькие комнаты на 1-м этаже, окна выходят в узкий двор колодезного типа. Ребенок рос тихим, застенчивым, склонным к одиночеству. В школе он по успешности несколько ниже среднего и в те же время он старше большинства одноклассников. Внешность у него очень незаметная, он ничем не импонирует товарищам, но не отталкивает их от себя, он просто незамечаем ими.

Таковы были условия в течение последних 4—6 лет. До этого они были того же типа, разница лишь та, что ребенок не ходил в школу и проводил время дома с тихой болезненной матерью, которая, однако, никогда не проявляла по отношению к нему никакого деспотизма.

Это основной фон жизни ребенка. Остальные факты, имеющиеся в анамнезе, не вносят ничего нового, изменяющего.

Если взвесим степень экспрессии каждого из приведенных фактов, то окажется, что она не велика.

Мать не тяжело больна, «она только прихварывает». Бедности крайней нет. Квартира не абсолютно плохая. Обстановка семейная, правда, не разнообразна, но и скудной ее назвать нельзя. Внешность ребенка неказиста, но не уродлива. Одним словом, все порознь взятое не выражено в «превосходной степени», а между тем реакции ребенка очень определены. Напомним, между прочим, что на эти уже условия ребенок другого типа может ответить совершенно противоположными проявлениями. У него разовьется склонность к внесемейным компенсациям, которые выразятся в жадности к внешним впечатлениям, в переоценке всего, что контрастирует с его домашними условиями.

Заканчивая на этом нашу работу, мы заметим, что не даем здесь систематического анализа прошлого какого-либо реального объекта.

По простой причине все изложенные принципиальные соображения выводятся не из одного анамнеза, и отдельный анамнез не может ни содержать, ни иллюстрировать всех проблем.

Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи

Проблема способностей постоянно ставится перед человеком жизнью. Она всегда была столь же важной, сколько и увлекательной.

Производительные силы общества включают и самого человека. Поэтому исследование условий всестороннего развития и использования способностей человека является одной из важных государственных задач.

Понятие о способностях человека развивалось в связи с общим ходом развития человеческой мысли и долго было предметом философского рассмотрения. Лишь во второй половине XIX в. возникают и разворачиваются эмпирические исследования способностей человека. Однако, возникнув в эпоху капитализма, они служили во многих случаях интересам господствующих слоев капиталистического общества и обосновывали теорию и практику эксплуатации трудящихся. В теоретических исследованиях многие зарубежные психологи

этого периода исходили из метафизического представления о способностях.

Основывающаяся на материалистической диалектике советская психология стремилась преодолеть сохранявшиеся остатки метафизики в теории способностей. Как известно, теорию способностей в общей психологии разбирали и феноменологическая, и функциональная, и иные направления эмпирической психологии. Но, как остроумно отметил Спирмен, учение о способностях оказалось подобным тому полководцу, который проигрывает все сражения, но выигрывает войну, и, как заметил Мерфи: «Умирая, учение о способностях через некоторое время выходило из могилы со всем своим оснащением». Критика психологии способностей не преодолевали метафизической теории, которая основывалась на учении о врожденных задатках, и либо игнорировала, в лице наиболее реакционных представителей, роль прижизненных условий и жизненного опыта человека в формировании его способностей, либо приписывала им второстепенную роль. Способности при этом лишь констатировались как нечто данное. Однако констатация способностей еще ничего не говорит ни о происхождении способностей, ни об условиях их проявления. Это лишь способ оценки присущих личности индивидуальных или типологических свойств процессов ее нервно-психической деятельности, рассматриваемых в соотношении с задачами и продуктивностью деятельности человека в отличие от результатов деятельности других людей.

Способности человека не даны непосредственно в его самонаблюдениях или переживаниях. Мы лишь опосредствованно заключаем о них, соотнося уровень овладения деятельностью одним человеком с уровнем ее овладения другими людьми. При этом оказывается необходимым условием выявления способностей анализ условий жизни человека, его обучения и воспитания, а также его жизненного опыта в овладении данной деятельностью. В связи с этим особо важное значение приобретает проблема соотношения в способностях врожденного и приобретенного, наследственного закрепленного и сформированного в процессе индивидуального развития.

В решении проблемы способностей необходимо исходить из принципа единства человека и условий его жизни. Способного или неспособного ребенка нужно рассматривать не как носителя скрытых таинственных возможностей, противостоящих среде, а как производное от единства индивида и условий его жизни и деятельности, различного влияния условий жизни на разных этапах развития ребенка.

Диалектико-материалистическое понимание способностей может быть определено как конкретно-историческое и общественно-трудовое. Сущность его заключается прежде всего в положении Маркса и Энгельса о том, что труд сформировал человека и что все его свойства представляют продукт человеческого труда. В соответствии с этим конкретно-историческим, общественно-трудовым планом рассмотрения нужно подчеркнуть, что это понимание неразрывно связывает способности с процессом индивидуального и общественно-исторического труда, рассматривая их как его производное. Говоря математическим языком, труд является независимой и определяющей величиной, а способность является зависимой переменной функцией труда.

Поэтому старая позиция противопоставления способностей и труда и соответственно способностей и трудолюбия представляется неверной. Конечно, результаты труда оказываются неодинаковыми: у одних труд дает заметные результаты, у других — нет. Ясно, что способнее те, у кого результаты их работы легче достигаются, качественно лучше и количественно больше. Но ведь это значит только, что труд дает разные результаты, что труд есть субъект суждения, а различные результаты являются лишь предикатами. Признание роли труда ни в какой мере не ведет к отрицанию роли индивидуальных особенностей, но ставит перед педагогикой задачу правильного продуктивного направления усилий в целях получения от каждого человека максимальных результатов благодаря максимальному использованию конкретного комплекса свойств личности.

Старая теория рассматривала способность как относительно изолированное свойство. Подходя к способности с позиций развития ее в труде, мы берем для анализа не абстрактную способность, а прежде всего решение человеком возникающих перед ним жизненных задач и исходим из того, что это решение при всяких условиях зависит от мобилизации возможностей личности. Увлечение или безразличие, сознание долга или безответственное отношение — это то, что мобилизует или демобилизует, развивает или тормозит человека. Мы имеем дело

на каждом этапе нашей жизни не с абстрактными способностями, а с единством механизма нервно-психической деятельности, приспособляющегося и соответствующего требованиям деятельности и отношения личности к задаче, мобилизующим человека и побуждающим к ее разрешению. Интерес, увлечение, любовь к той или иной форме деятельности являются условием и залогом ее успешности. Таким образом, формально-функциональное безличное понимание способностей должно быть заменено содержательно-личностным пониманием, учитывающим не только функциональную характеристику человека, но его избирательное отношение к деятельности. В определении характера и динамики этого отношения важную роль играют, в свою очередь, отношения к людям и отношение людей к данной деятельности.

Как показывает производившееся нами и нашими сотрудниками изучение способностей к разным видам деятельности на разных этапах развития, от детей до взрослых, а также изучение биографий выдающихся людей, существует единство между склонностью как потребностью к деятельности и способностью. Различие этих понятий, хотя и не случайно, но лишь оттеняет некоторые стороны одного вопроса, существо которого заключается в том, что без склонности нет подлинной способности и глубокая склонность всегда выражается тем высоким уровнем продуктивности, который позволяет говорить о способностях.

Мы поддерживаем подчеркиваемое Лейтесом значение работоспособности для формирования способностей человека, но предпочитаем несколько иное и более разностороннее понимание. Способность и ее высокая степень — талант — представляют синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности, ее активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности и тесно связанного с этим настойчивого трудового усилия в данной области. Соответственно этому последовательность компонентов, определяющих выявление способностей, представляется схематически и с некоторым упрощением так: 1) склонность (интерес, влечение, потребность); 2) деятельность — труд; 3) благоприятные и неблагоприятные условия овладения деятельностью на разных ступенях; 4) результаты проявления способностей в высоких показателях (производительности) труда.

Учет роли личности со всем ансамблем сторон ее психической деятельности и избирательностью ее отношений к задачам позволяет также преодолеть односторонний интеллектуализм, который наблюдался и в понимании способностей у ряда авторов.

Как известно, Ч. Спирмен, отвергая «монархическую» теорию умственной одаренности, выдвинул бифакториальную теорию, в которой преимущественное значение приписал главному, или общему, фактору, при наличии другого, специального, фактора. Исследования, правильность которых была признана впоследствии и Спирменом (Авелинг, Гарнетт, Вебб, Терстон и др.), дополнили это представление рядом других общих факторов, смысл которых заключался в том, что результаты каждого частного испытания определяются не только общим фактором, но и общей активностью, волевыми качествами и т.п. В роли этих факторов трудно сомневаться, но надо подчеркнуть, что они представляют не формально-динамический комплекс, а содержательную систему связей личности с действительностью, динамично развивающуюся в условиях накопления индивидуального и общественно-трудового опыта.

Наши общие методологические позиции органически связывают нас с естественнонаучной базой физиологического понимания способностей и одаренности, однако ею не исчерпываются.

Хотя еще нет специальных исследований, однако ясно, что именно учение о пластичности мозга, об основных психических свойствах и типах высшей нервной деятельности человека, о понятии системы и системной дифференцированности, о доминанте, о тренировке как выработке и накоплении временных связей, о склонностях как избирательных отношениях личности является основой естественнонаучного подхода к учению о способности и одаренности. Здесь мы можем остановиться лишь на нескольких пунктах. Как известно, более 50 лет назад понятие пластичности в работах Крюгера и др., а позже у Спирмена было положено в основу понимания способностей и так же, как и учение о темпераментах, установило то, что было впоследствии предметом точных экспериментальных работ школы И. П. Павлова. Представление Спирмена об общем факторе действительно ближе всего подходит к вопросу об общей пластичности нервной системы. Но именно жизнь ставит нас перед тем фактом, что общая одаренность является всегда фоном, на котором

выявляются специальные способности. При этом существенным здесь является синтез старого анатомио-физиологического понятия систем с павловским принципом системности, частным выражением которого является учение о динамическом стереотипе. В этом плане психосенсорная типология Шарко, многократно подтвержденная и модифицированная рядом психологов и педагогов, сочетаясь с павловским принципом системности, является существенным исходным пунктом для понимания той частной системной пластичности, которая лежит в основе понимания специальных способностей, включая и дифференциацию типов в соотношении первой и второй сигнальных систем.

Широкую популярность у психологов приобрело понятие доминанты Ухтомского, который, пользуясь этим понятием, сам неоднократно выходил за рамки физиологии. Это важное физиологическое понятие получило психологическое признание отчасти потому, что в психологии еще ранее использовалось понятие доминирования. Нельзя не заметить, что понятие доминанты сочетает в себе понятие механизма и той положительно избирательной возбудимости, которая выражается как склонность; соответственно этому доминанта лежит в основе синтеза понятий склонности и способности.

Все это показывает, что в СССР в области физиологии человека и психологии, в исследовании склонностей и способностей существует целый ряд общих идей и подходов. Однако в будущем необходимо расширить физиологические работы в этой области. В многочисленных исследованиях по физиологии высшей нервной деятельности ребенка нет ни одного исследования, которое поставило бы вопрос о тех физиологических особенностях, которые связаны с понятием способности.

Другая задача вытекает из широко распространенного в психологии понятия задатка. Крупнейшие наши психологи (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов) склонны рассматривать задаток как анатомио-физиологическое понятие.

Если это понятие анатомио-физиологическое, то для психолога это имеет смысл лишь как ссылка на ту область, которой он не занимается. Это вместе с тем формально-логическое допущение того, что раз есть способности, то нечто должно быть до их появления. Это нечто и есть врожденные предпосылки-задатки. Такое понимание ничего не дает психологии и не имеет оснований в фактических данных. Отсюда возникает необходимость психологически осмыслить понятие задатков в смысле природных психических особенностей. Не касаясь сложнейшего вопроса отделения генотипического от паратипического, нужно сказать, что анализ способностей позволяет выявить в их структуре более общие и простые свойства, которые, будучи психологическими, лишь в своем сочетании и, главное, в своей сработанности становятся способностями. Эти элементарные свойства и представляют тот материал, те так называемые данные, из которых в дальнейшей жизни могут сформироваться способности. Обнаружив достаточные голосовые, силовые, диапазоновые и тембральные данные, точность различения и воспроизведения звуков, аккордов и мелодий и т.п., можно сказать о задатках певца, но лишь процесс обучения обеспечивает их формирование в способности.

Здесь мы подходим к решающему для каждой науки вопросу о методах исследования, разработка которых необходима и в проблеме способностей.

Вопрос о психологических основаниях, применяемых методах исследования, границах их возможностей, условиях их продуктивного применения требует специальной разработки. Нужно признать существенным недостатком наших психологических работ почти полное отсутствие значительных количественных материалов и статистических исследований как в области проблемы способностей, так и в психологии вообще. Отказ от применения метрики и односторонняя качественная характеристика противоречат требованиям развития, предполагающим применение и количественной меры.

Математическая обработка необходима в изучении как индивидуального, так и массового материала. Хотя ограниченности учения о факторах для нас ясны и его недостаточная обоснованность явствует из борьбы двух направлений в обработке материалов — биофакториального, точнее, монофакториального, анализа, возглавляемого Спирменом, и полифакториального, возглавляемого Терстоном, однако противостояния этих представителей английской и американской школ, все более сглаживающиеся, не исключают противоречия в освещении возникающей из факторной теории проблемы соотношений

данных количественных измерений, факторов и способностей. Данные измерений представляют для первой школы, как известно, лишь симптомы, в основе которых лежат факторы, играющие важную роль в характеристике способностей; для другой группы результаты применения тестов непосредственно раскрывают и значимые факторы, и способности. Приведенное показывает, что широкое применение метрики требует значительной теоретической работы.

Было бы неправильно думать, что все буржуазные психологи в своей практике ограничиваются тестами. Можно назвать крупнейших психологов, которые наряду с тестами использовали автобиографические данные, сведения, полученные от родственников и других лиц, результаты деятельности исследуемого лица. Укажем В. Штерна, работы Вернона, Термена.

Особого внимания заслуживает биографический, точнее, психографический, метод. Однако нельзя согласиться с противопоставлением ему метода анализа деятельности, выдвинутого крупнейшим исследователем в области способностей Ревешем.

На любом примере биографии можно показать, что противопоставление двух моментов единого процесса жизни и творческого процесса принципиально неправильно.

Наконец, нужно остановиться еще на одном обстоятельстве. Несомненно, что чем более выражена в деятельности творческая сторона, тем выше уровень одаренности. Однако творчество — сложный процесс, который труднее всего укладывается в рамках искусственного лабораторного исследования. Поэтому необходимо применить то, что А. Ф. Лазурский назвал естественным экспериментом. В обычной практике по этому принципу построены, в сущности, все испытания, в том числе и экзаменационные, и на этом основываются все педагогические оценки. Но в них отсутствует тот обязательный для метода естественного эксперимента функционально-характерологический, а мы бы сказали функционально-личностный, анализ, который обеспечивает возможность содержательного понимания способностей как внутренних предпосылок результатов деятельности. Таким образом, развитие испытаний, применение метрики, исследование развития деятельности в единстве с историей жизни, наконец, дальнейшая разработка метода естественного эксперимента с функционально-личностным характером анализа фактических данных являются существенной задачей нашей методической работы.

Исходя из изложенного, можно выделить очередные задачи, которые встают перед исследованием в проблеме способностей. В теоретической части этой задачи отыскания тех ранних признаков, которые могут определять перспективу развития.

В сущности, над этим работает вся общеобразовательная школа и, в частности, специальные школы: музыкальные, живописи, сценические и др. Здесь оценка и прогноз апеллируют к педагогическому опыту. Этот педагогический опыт — ценная и необходимая вещь, но, поскольку речь идет о единстве педагогического, производственного и психологического, здесь необходим достаточный учет данных психологических исследований. Задача заключается в том, чтобы проследить этапы развития способностей от элементарных до высших и сложнейших их проявлений.

С этим генетическим планом связан структурный план. Уже говорилось, что способность можно разложить на составляющие элементы, но ни понять, ни объяснить, ни охарактеризовать ее этими элементарными свойствами нельзя. Например, изучение музыкальных способностей позволяет нам считать существенными те элементарные приемы исследования слуха, которые предложены Сишором, но нельзя признать их достаточными для выяснения внутренних условий успешной музыкальной деятельности. Решающим же является музыкальность, т.е. такая реактивность, при которой музыка существенно влияет на все стороны психической деятельности и может быть мощной притягательной и побудительной силой, определяющей как поведение и деятельность, так и отдельные реакции человека. Аналогичное можно сказать о технике, математике, литературе, спорте. Из особенно важных проблем развития и структуры способностей следует отметить упомянутый вопрос о соотношении способностей и склонностей. Склонность как отношение, как потребность в деятельности является сильнейшей побудительной силой развития способностей. Найти себя, занять свое место иногда оказывается нелегко, иногда внешние условия вызывают несоответствие склонностей способностям, и участие знающего педагога и психолога может

предотвратить ошибки профориентации.

Важный вопрос структурного соотношения общих и специальных способностей является не только областью экспериментальных исследований. Эта проблема является единой психофизиологической, педагогической и профтехнической проблемой, которая не только составляет постоянную задачу практики, но и определяющего эту практику теоретического понимания взаимоотношения общего и специального, иерархии свойств от всеобщих до специальных, классификации видов и уровней развития деятельности.

Важная задача психофизиологической типологии профессий органически связана с возникновением новых профессий. В связи с этим возникают новые вопросы в проблеме способностей и в проблеме профориентации. Упомянем, что переход от ручной работы к управлению машинами, а затем к управлению автоматами представляет не только новый технический, но и новый психофизиологический тип деятельности. Упомянем также, что летное дело и космонавтика в связи с огромным ростом скоростей и совершенно новыми условиями полета ставят по-новому проблему летных способностей и профессиональной пригодности.

Говоря об условиях развития способностей в нашем обществе, нужно учесть не только доступность образования народу, но и наличие таких условий развития способностей, как различные формы организации труда, включая такие высшие формы его, как сложные по решаемым задачам различные виды совместной деятельности, которые имеют не только организационно-трудовое значение, но также создают условия для выявления и воспитания способностей.

Ближайшей организационной задачей является значительное расширение исследований в области психологии способностей и внедрение их результатов в жизнь нашего общества.

Способности и потребности

Важнейшей практической и научной задачей является формирование личности в правильном соотношении способностей и потребностей, а основной задачей психологии, педагогики и других наук — экономики и учения о праве, искусствоведения и эстетики, нервно-психической профилактики и гигиены — глубокая и всесторонняя разработка этого вопроса. Но сложность и многосторонность этой проблемы заставляют нас в рамках данной статьи коснуться только одной стороны — соотношения способностей и потребностей в теории и на практике.

На кафедре психологии Ленинградского университета сотрудниками, аспирантами и дипломантами осуществлен ряд работ по проблеме способностей и потребностей. На основе этих работ можно высказать некоторые соображения по этому сложному и недостаточно разработанному вопросу.

В «Толковом словаре» В. И. Даля понятие одаренности не определяется, что заставляет думать о более позднем его происхождении, но в объяснении слова «обдарить» Даль приводит примеры именно к понятию одаренности: «Бог одаряет каждого по потребе. Он одарил человека разумом и совестью. Не все одарены равными способностями», замечая, что этот глагол «принадлежит к речи более высокой». Слово «даровитый» Даль определяет именно как «одаренный способностями», «человек с дарованием», а «даровитость» — как «свойство, качество даровитого, талант». «Дарование» прямо отождествляется Далем со словами: «талант, способность к чему, природная склонность и умение». «Способность» определяется как качество: «способный — умственно одаренный или развитой; способный к математике, живописи — склонный к сему и понятливый, умственно одаренный или развитой...» Склонность же производится от глагола «склоняться», как «готовый, способный к чему-либо».

В появившемся на 60 лет позднее «Толковом словаре русского языка» под редакцией проф. Д. Н. Ушакова способность определяется как «природное дарование, склонность же определяется как «расположение к чему-нибудь, влечение, отличающееся постоянством» (1940).

У Даля так же, как и у Ушакова, способность в значительной степени отождествляется со склонностью, что требует специального освещения вопроса о соотношении склонностей и способностей. В Большой советской энциклопедии Б. М. Теплов определяет способность как индивидуальную особенность человека, являющуюся условием успешного выполнения какой-либо деятельности.

Основатель дифференциальной психологии В. Штерн различал способности (*Fähigkeit*) и готовности к реализации тех или иных сторон деятельности (*Fertigkeit*) как осуществленные в опыте возможности. Он говорил о способностях и одаренности как о «диспозициях оснащенности» — *Rüstungsdispositionen* и о диспозициях направленности — *Richtungsdispositionen* как склонностях характера. Все это значительно отразилось на последующей литературе. Однако В. Штерн не установил генетической, логической и физиологической связи между перечисленными понятиями.

50 лет спустя вышла монография крупнейшего современного зарубежного психолога Г. Ревеша, посвященная проблеме таланта и гения (G. Revesz, 1952). В ней имеется много разносторонних, отчасти фактических, отчасти умозрительных, данных по этому вопросу, но почти совсем не уделено внимания проблеме соотношения способности и склонности. [См. критический анализ работы Г. Ревеша в статье А. В. Ярмоленко (1957).]

В этой крупнейшей из монографий последнего времени по проблеме личности — «Гений и талант» — Ревеш определяет одаренность как «врожденную, развитую в упражнении способность превзойти средние достижения в определенной области деятельности, достичь успехов выше средних». Не разделяя понятий одаренности и способности, он делает акцент на врожденности одаренности, на ограничении роли прижизненного опыта лишь развитием и упражнением (1952, с. 19). В этом определении важно сравнение достижений одаренного человека и человека средних способностей.

Один из крупнейших русских психологов и характерологов А. Ф. Лазурский также отождествлял способность и наклонность, рассматривая то и другое как возможность проявления того или иного свойства характера (1908). Очевидно, способность бралась им в самом широком смысле, далеком от общепотребляемого понимания и не отличающем наклонностей (или склонностей) от способностей.

В наиболее полном советском руководстве по психологии С. Л. Рубинштейна тоже почти не уделено внимания этому вопросу. О способностях упоминается между прочим, причем указывается, что склонности обычно совпадают со способностями, но иногда и не совпадают с ними.

В своей работе «Бытие и сознание» (1958) С. Л. Рубинштейн детально исследует понятие способности. Существенным представляется то, что он говорит: 1) о психических свойствах как о способностях; 2) о способности как о «комплексе психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности»; 3) о способности как о закрепленной в индивидуальной системе обобщенных психических деятельностей; 4) как об одном из двух регулятивных аспектов психики. С. Л. Рубинштейн считает, что природная способность представляет «не просто возможность», а «реальную способность», что «психический процесс переходит в способность» и, наконец, что «для формирования сколько-нибудь значительной способности нужно прежде всего создать жизненную потребность».

Наконец, коснемся последних изданий учебников психологии под ред. А. А. Смирнова (см.: Психология: Учебник для пед. институтов / Под ред. А. А. Смирнова, 1956) и Г. С. Костюка (см.: Психология / Под ред. Г. С. Костюка, 1957). В первом проблема способностей является предметом социального рассмотрения. Указывая на частое совпадение способностей и наклонностей, автор главы (Н. С. Лейтес) отмечает и их расхождение, объяснимое тем, что при отсутствии способности склонность обусловлена внешними мотивами, например, надеждой выдвинуться в данной деятельности.

В украинском учебнике психологии раздел способностей написан редактором Г. С. Костюком, определяющим способности как «одну из основных черт личности человека», как «стойкие особенности человека, выявляющиеся в его учебной, трудовой и других видах деятельности, будучи необходимым условием успеха». Характеризуя способности человека, автор «судит о них, исходя из тех требований, которые ставит ему учебная, трудовая, научная

и всякая другая деятельность, оценивая человека как активного деятеля, создателя материальных и духовных ценностей».

Резюмируя кратко современные научные данные, можно сказать, что вопросы о способностях и склонностях нередко смешиваются. В психологической литературе этому соотношению достаточного внимания не уделяется или только указывается на частое совпадение склонностей и способностей, однако детального анализа внутренней связи того и другого понятия не дается.

Разрабатывая вопросы психологии на основе принципа единства индивида и условий, нельзя рассматривать проблему способностей вне системы отношений человека как субъекта деятеля к объективной действительности. Человек является частью природы, наиболее активно и созидательно преобразующей природу в соответствии со своими потребностями. Но отдельный человек как часть целого человеческого общества, коллектива определяется в его отношениях и в его связи с коллективом, местом в коллективе, причем его потребности возникают и проявляются в соотношении с требованиями коллектива. Иногда в жизни, художественной литературе, психологии говорят о требованиях жизни, но нет надобности особенно доказывать, что требования жизни выражают требования общества, т.е. коллектива. Соответственно этому и потребности отдельного человека определяют его деятельность и поведение в связи и в соотношении с требованиями окружающего. Мы рассматриваем потребности как *вид отношений, в которых наиболее активно проявляются импульсы человека к преобразующей деятельности*. Этот инициативный вид отношений, являясь следствием условий жизни и деятельности человека, наряду с требованиями жизни представляет существенный источник проявления и развития всех видов деятельности человека.

В связи с этим возникает вопрос, развиваются ли способности человека? Зреют ли они, формируются ли? На первый взгляд необычность этого вопроса заключается в том, что все развивается, а следовательно, развиваются и способности.

Если исходить из того, что слово «способность» происходит от прилагательного «способный», т.е. «годный или подходящий для того или иного дела», то нет никакого сомнения в жизненной оправданности этого понятия и в его нужности. Очевидно, в обиходе и даже в ряде теоретических исследований это понятие и нужно, и полезно. Но когда возникает вопрос о его психологическом или физиологическом понимании, естественно, необходимо ответить, насколько и каким фактам жизни соответствуют понятия способности и ее развития.

Несмотря на то, что психология преодолела старую теорию способностей, и сейчас возникает вопрос, насколько преодолены метафизика и «робинзонада» в понимании способностей. Может быть, подобно понятию о душе, не исключается пользование этим понятием в обиходе так же, как и терминами «душевный» или «духовный», но требуются определенные оговорки и пояснения для пользования ими в науке.

Установлен факт образования потенциальных понятий из процессуальных. Вся система характерологии представляет отвлечение свойств характера от реальных поступков и реакций. Практика, выдвинувшая дифференциально-психологические задачи, потребовала ответа на вопрос, чего можно ожидать от данного человека в смысле его продуктивности, а это привело к определению процессуальных особенностей его поведения как потенциальных возможностей. Так, человек, проявляющий энергичную деятельность, определен как деятельный или способный к энергичной деятельности, обнаруживающий высокие продуктивные результаты деятельности, как способный и т.д.

Как известно, В. Штерн разделял психологические понятия на феномены, акты и диспозиции. Способности он относил к диспозиции. Развитие способностей определял как их созревание. Однако и отнесение к диспозиции, и представление о созревании являются ошибочными. Представление о диспозиции в отрыве способностей от объективных условий так же, как растительно-биологическое представление о созревании, не соответствует природе изучаемых явлений. Даже понятие о развитии как функционально-опытном росте подходит только для биологических объектов.

Развитие человека и всех сторон его психики, в том числе и способностей, не ограничивается созреванием и функционально-опытным ростом и, включая их, не исчерпывается ими. Характерным и специфичным для развития является рост

преобразовательного овладения действительностью, доступный только человеку.

При любом понимании развития, определяя понятие способности, мы основываемся только на фактах продуктивной деятельности, на динамике процесса овладения деятельностью, иначе, на успешности усвоения умений и знаний. Понятие способности возникает лишь при сопоставлении результатов деятельности с усилиями индивида и соответствия их результата с общественными требованиями, возникшими в процессе исторического развития этой деятельности.

Отсюда и возникает опасность прямого умозаключения от свойства процесса к свойству способности. Так, метафизики утверждали, что дерево горит потому, что в нем сила или способность горения. Старое учение о способностях представляло яркое выражение этого вербально-схоластического подхода к жизненным фактам.

Распространенное в психологии противопоставление способностей знаниям, умениям, навыкам заставляет соотносить продуктивность и уровень деятельности с условиями и ходом приобретения опыта (навыков, знаний, умения). При этом сравнение способностей разных лиц, с поправкой на роль знаний и умений, и абстракция от реальных условий, определяющих дееспособность личности или препятствующих ей, дает основание для заключения о способностях. Совершенно очевидно, что способность выступает не как непосредственный отражаемый сигналами психологический факт, а как сложный опосредованный результат сравнения и оценки.

Поэтому нужно подчеркнуть, что способность не является обычным психологическим фактом, отражающимся в непосредственном переживании. В отличие от психологических процессов — восприятия, внимания, мышления и др. — способности не имеют непосредственного субъективного отражения, не переживаются, а являются продуктом опосредованного заключения. Это умозаключение в метафизически идеалистическом плане основывается на приписывании внешних объективных фактов внутренним духовным силам или на отнесении их непосредственно за счет свойств мозга в механической метафизике наивной фенологии или психоморфологии. Всякий продукт психической деятельности является показателем не только внутренних данных, но и их соотношения с внешними объективными условиями, которые лежат в основе этих внутренних данных в прошлом и соотносятся с ними в процессе деятельности.

Степень способности человека признается нами тем выше, чем более неблагоприятны были обстоятельства, вопреки которым человек обнаружил те или иные успехи. Этот важный факт не опровергает, однако, того, что человек получает возможности развития в своей среде. Он показывает лишь огромную пластичность психики и мозга, настойчивость и продуктивность, с которой даже в самых скудных и неблагоприятных условиях талантливый человек извлекает из минимума внешних возможностей максимум эффекта.

Таким образом, наше суждение о способностях строится на успешном развитии деятельности и высоких ее показателях. В этих и только в этих реальных фактах и достижениях деятельности заключается психологическая основа убеждения в способности человека.

Если от психологических фактов перейти к предположению о физиологических свойствах мозга, то и здесь можно сказать, что деятельность мозга в одном случае обеспечила, а в другом не обеспечила высоких показателей деятельности. Но это является, скорее, не фактическим, а логическим заключением об особенностях мозга, которые, в свою очередь, зависят от общих внешних жизненных условий, от состояния всех физиологических систем организма. Односторонне морфологические попытки понимания вопроса остались, как известно, без успеха. Но и в физиологии не имеется определенных неврофизиологических данных.

В сравнительно-генетическом плане можно говорить и о способностях животных. Так, И. П. Павлов, уделив много внимания вопросу о типах высшей нервной деятельности животных и человека, хотя и мало остановился на важной типологической проблеме способностей, однако в его богатом материале можно найти и некоторые данные по этому вопросу. Животные, изучавшиеся в лабораториях И. П. Павлова, обнаруживали разную успешность в решении задач. И. П. Павлов охарактеризовал одну из собак, легко разрешавшую любую задачу, как «гиганта нервной силы». Здесь понятие силы не совпадает с понятием выносливости как

работоспособности, прямым образом характеризующей силу нервных процессов. Можно ли сказать, что способность соответствует подвижности нервных процессов? Мерой подвижности является легкость образования связей и перестройки нервных процессов, прежде всего превращение условного возбудителя в тормоз, и наоборот. Однако, как показывают опыты школы И. П. Павлова, затруднения в ряде испытаний зависят от соотношения процессов возбуждения и торможения, и для возбудимых животных оказывается трудной задача внутреннего торможения, тогда как для маловозбудимых она оказывается более легкой.

Таким образом, решение трудных в различных отношениях задач требует благоприятного соотношения всех основных свойств высшей нервной деятельности, И. П. Павлов пользовался термином «умная» собака; при этом основной чертой «умной» собаки являлась доступность для нее решения трудных задач. Свойство это можно определить как высокую степень пластичности нервной системы — качество, о котором И. П. Павлов говорил как об основном впечатлении от деятельности нервной системы. Очевидно, степень пластичности нервной системы является степенью ума животного как интегрального результата соотношения свойств его нервной деятельности, обеспечивающих решение предъявляемых задач.

В опытах Павлова можно усмотреть и некоторый намек на освещение вопроса о склонностях. Срыв нервной деятельности происходит легче на задачах, решение которых не обеспечено наличными особенностями нервной деятельности. Например, для возбудимого типа это задачи на внутреннее торможение. Вместе с тем трудность решения задачи сопровождается отрицательным эмоциональным состоянием. Отрицательное чувство, по И. П. Павлову, выражает затрудненность в протекании нервного процесса, а положительное — облегченность. Естественно заключить, что соответственно этому у животного обнаруживается избирательная склонность к решению тех или иных задач, к той или иной деятельности.

Некоторые данные можно найти в характеристике И. П. Павловым высших животных — человекообразных обезьян. Он отмечал, что шимпанзе Роза гораздо интеллектуальнее шимпанзе Рафаэля, она любит мастерить, обладает гораздо большим интересом к новому, чем Рафаэль, у которого доминируют пищевые интересы.

Вместе с тем типологический план способностей не подвергся в школе И. П. Павлова специальному рассмотрению, хотя и есть некоторые данные по этому вопросу.

Заслуживает особого внимания опыт дрессировщиков, которые (как В. Дуров) различают «способных», умных животных и «неспособных», формируют дрессировочные задачи на выработку не проявляющихся у животного до дрессировки хороших показателей в той или иной области; создают у животного положительное отношение к задаче путем подкормки, а также похвалы и ласки при успешном выполнении задачи и одновременно положительное отношение или привязанность к экспериментатору. На этом уровне склонность и способность выступают в их органическом единстве.

Обращаясь для освещения физиологической основы понимания способностей и склонностей к учению И. П. Павлова, важно упомянуть о двух понятиях, которые в этой связи еще не учитывались, но имеют огромное значение, — это понятия заряженности центров и системности.

Заряженностью центра И. П. Павлов называл усиление безусловных пищевых рефлексов под влиянием недостаточности пищи. Это понятие может быть перенесено и на систему половых безусловных рефлексов. Известная заряженность безусловных рефлексов создает активность условнорефлекторной деятельности в направлении прежде всего специфического, например, пищевого и полового возбуждения. Это состояние заряженности, как мы уже указывали, более всего соответствует понятию потребности.

Что касается системности, в физиологии существуют различные понятия о системах. Одно — старое понятие анатомо-физиологических систем: кровообращения, дыхания, пищеварения и т.д. Сейчас это старое понятие значительно изменено в двух направлениях. Работы В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, К. М. Быкова и других показали зависимость деятельности всех этих систем от мозга, и в частности, от его коры. На основе учения И. П. Павлова достигнут новый уровень понимания невризма, включающего в указанные анатомофизиологические системы корковое их представительство в мозгу. В то же время

современное учение о биохимии обмена и о внутренней секреции позволило усмотреть многочисленные системы биохимической динамики, многообразно связанной с различными эндокринными железами (Г. Селье и др.).

И. П. Павловым создано, как известно, совершенно новое понятие системности в смысле динамических систем реакций, основанных на индивидуальном опыте. Примером такой системности является «динамический стереотип». Но нужно учесть разную степень силы и подвижности различных систем в работе самого головного мозга и его коры, врожденные и приобретенные особенности которых, их активность и пластичность лежат в основе различия сенсорных (зрительного, слухового), моторного и других типов (см.: В. Н. Мясищев, 1954). Сочетание типологических и одновременно системных особенностей, обеспечивающее как общий уровень развития, так и успешность в разных сторонах деятельности, представляет физиологическую основу понятия способностей.

Вместе с тем сила системы проявляется в ее тенденции к функционированию, в ее относительно высокой заряженности, которая соответствует потребности или склонности к деятельности. Пластичность мозга, о которой нередко говорил И. П. Павлов и другие физиологи (Бете, Асратян), а больше 50 лет тому назад психологи (см.: F. Krueger, 1906, с. 108), является сложным синтетическим физиологическим эквивалентом, который у животных ограничивается приспособительной характеристикой, а у человека приобретает свойства творчески-преобразовательные.

Физиология нервной деятельности человека и его высшей нервной деятельности должна вплотную сомкнуться, но еще не сомкнулась с психологией. Именно в единстве психических и физиологических, врожденных и приобретенных свойств мозговой деятельности и их проявлений лежат эмпирические процессуальные предпосылки, абстракция которых явилась основой понятия способностей. Научная задача выяснения психологической и физиологической сущности способности заключается в установлении свойств нервно-психической динамики человека, сочетание и система которых обеспечивает более высокий уровень продуктивности в той или иной деятельности и овладения ею. При этом предпосылкой оценки степени способности являются качественно-количественные показатели деятельности, наличие благоприятных или неблагоприятных условий опыта (обучения, навыков, знания), легкость, с которой овладевает человек деятельностью, степень выраженности тенденции к деятельности. Только учитывая все изложенное, можно определить способность как особую категорию психологических понятий, выражающую такое соответствие внешних требований и внутренних возможностей, которое обеспечивает более продуктивное решение задач этой деятельности.

В одной из предыдущих работ потребность определялась нами как тяготение к определенному объекту или процессу деятельности (1957). Наблюдения за детьми раннего дошкольного возраста позволяют говорить о специфических для человека потребностях в познавательной и практической деятельности, в общении. Эти три потребности, проходя через всю историю жизни человека, в разном плане связаны с проблемой способностей.

Существенным и характерным отличием физиологии человека можно считать формирование потребностей не только на элементарной условнорефлекторной основе, а также легкое установление временной связи, ассоциации двух индифферентных раздражителей. У собак эта связь или не образуется, или образуется с большим трудом. У человека эти связи не только образуются, но могут приобрести огромную побудительную силу. В соответствии с этим у человека возникают и приобретают большое, иногда определяющее влияние не связанные с элементарной органической базой идейные потребности.

Познавательные потребности соответствуют познавательным способностям. Как известно, Спирменом было предложено разделение понятий общей умственной одаренности и специальных способностей, обозначенное им как «G» и «S». Несмотря на то, что расчеты автора основаны на методе тестов, результаты применения которого достаточно раскритикованы, основой положений Спирмена, о чем он прямо не говорит, являются факты более широкого и жизненного опыта, позволяющие в принципе признать разделение этих двух моментов.

Нужно, однако, отметить, что другие исследователи, основываясь также на

количественной разработке тестового материала и методе наблюдений, выдвигают еще другие факторы (ср.: Вебб-фактор «W» и Гарнет-фактор «G»). Так или иначе специальные способности и достижения в специальных областях деятельности тесно связаны с уровнем общей одаренности.

Хотя первоисточником познавательной деятельности является ориентировочный рефлекс, но по мере формирования познавательного опыта обычно интерес и потребность в познании не угасают, как безусловный ориентировочный рефлекс, а нарастают. Одним из наиболее ранних внешних проявлений познавательной потребности, характеризующих умственную активность, являются вопросы детей. Свойственная известному возрасту серия многократно повторяющихся вопросов: «почему?» представляет лишь одно из частных выражений умственной активности, проявляющейся разнообразно в разговоре, в игровой фантазии, в рассуждениях. Страсть к чтению может обнаруживаться уже в раннем школьном возрасте, особенно же ярко, иногда и дифференцированно выражая умственную активность, умственные интересы и тесно связанное с этим хорошее общее и специальное умственное развитие. Заслуживает внимания, что активные попытки научиться читать могут проявляться в виде склонности к чтению как своего рода интеллектуальной игре, причем ребенок-дошкольник с большой активностью усваивает и узнает наименование буквенных и цифровых знаков. С этими первыми попытками овладения техникой речевой символики связаны факты раннего, в 3—4 года, овладения чтением и письмом.

В рамках средней одаренности уже в раннем школьном возрасте наряду с общим интересом может выявиться предпочтение к разной по содержанию умственной деятельности в занятиях по языку, арифметике, природоведению. В дальнейшем наряду с интересом к чтению может обнаруживаться склонность к разной по содержанию литературе — фантастической, реалистической, исторической, естественно-научной, географической и т.д. Здесь ярко обнаруживается не только соответствие, но, можно сказать, совпадение склонностей и способностей, причем познавательная склонность совпадает с умственной потребностью и умственным интересом. При достаточной общей интеллектуальной активности могут, как известно, проявляться различия успешности в разных областях. Так, при интеллектуальной активности и интересе к чтению может обнаружиться разная степень успешности или неуспешности в правописании и в математике. В то время как по отношению к математике можно говорить о способности и о склонности к ней, то по отношению к правописанию — об успешности и соответственно способности, но не о склонности. Очевидно, тогда, когда речь идет только об усвоении навыков и правил (как в правописании, где возможности творческого подхода отсутствуют), можно говорить о способностях, но о сочетании склонностей и способностей говорить едва ли возможно, не только в области познания, но и в различных видах Деятельности.

Склонность к деятельности, столь важная для понимания продуктивности и успешности, представляет собой потребность в деятельности. Благодаря непрерывному обогащению, т.е. установлению обильных и многообразных ассоциативных (условно-условных) связей в процессе деятельности, подкрепленная удачами, обогащенная примерами, она представляет собой также общественно-опытное, приобретенное, развивающееся и крепнущее образование, которое может стать в подлинном физиологическом и психологическом смысле системой доминанты, высшей степенью сосредоточенности всех сил человека, высшей ценностью и смыслом его жизни.

Развитие потребности в деятельности проходит путь от влечения и наслаждения, от элементарных сенсомоторных актов к сложнейшей идейно-содержательной деятельности, тому синтезу активной потребности в деятельности с осознанием своего общественного долга, который и характеризует призвание.

Основным источником и материалами учения о способностях были первоначально биографии и психографии выдающихся людей. Г. Ревеш впервые противопоставил неудовлетворительному биографическому методу изучения способностей исследование самих произведений выдающихся людей. Однако это противопоставление не совсем правильно, так как мы имеем дело с единством истории жизни и истории творческой деятельности, причем в изучении первую нельзя отрывать от второй. Биографии и психографии выдающихся людей дают яркую картину сочетания способностей со склонностью

как потребностью в деятельности.

При этом нельзя не подчеркнуть, что призвание любого деятеля определяется не только продуктами его деятельности, но и неустанным трудовым напряжением, неутолимой жаждой, жизнью в непрерывном труде. Никто из выдающихся людей не говорит о своих талантах, но все без исключения говорят о своем постоянном и огромном труде. Не только природа, но и труд создают таланты. Этот труд вытекает из потребности, порожденной самозабвенной преданностью делу. Талант — это не только дар природы, но и подвиг труда. Эта сторона дела недостаточно оттенялась в буржуазной литературе, хотя передовые умы ее неоднократно подчеркивали. Так, Ромен Роллан пишет о Бетховене: «Кто пытается отыскать следы тайны творчества, видит потрясенный, как дорого оплачиваются его чудесные завоевания».

С начала XX века проблема способностей соединилась с вопросами учебной успешности, а важные идеи Бине приобрели уродливое развитие в механической, поверхностной практике, заменившей ответственнейшее и труднейшее дело заключения об одаренности на основе глубокого изучения выводами из набора шаблонных проб и поверхностным штампом коэффициента умственной одаренности («IQ»). Даже критическое соотношение данных «тестирования» с культурно-экономическими условиями развития школьника не исправляло дела, и понятно почему: определение способностей и одаренности, для того чтобы соответствовать действительности, должно представлять обобщенный вывод из сложного соотношения истории достижений человека в процессе индивидуального развития и истории общественных и физиологических условий этого развития. Всякое упрощение здесь извращает действительность, открывает широкий простор ненаучным, реакционным, классовым тенденциям, нанося в различных направлениях вред делу. Поэтому важной задачей педагога и психолога в массовой школе является выявление способностей, требующее особенно внимательного отношения в том случае, когда они отчетливо не выражены и когда возникают серьезные задачи выбора жизненного пути и правильной оценки наилучших индивидуальных и социальных перспектив жизнеустройства человека.

Большое значение приобретает и выбор средств оптимального развития имеющихся возможностей в нужном направлении. Здесь также возникает вопрос о склонностях и потребностях. Но если при выраженной одаренности, как правило, склонность безошибочно указывает на способности, то у большинства школьников до последних классов потребности в деятельности, склонности и интересы чаще представляют картину неопределенного блуждания и сплошь и рядом зависят от случайных наносных внешних влияний. У обычного школьника в жизни потребности обычно выявляются нечетливо. При этом склонность как потребность в деятельности выражается во все более определяющейся с ходом развития избирательной направленности к определенному виду деятельности, избирательным интересам и активностью в этих видах деятельности. Здесь явно обнаруживается не только склонность к виду деятельности, но и, по мере овладения, способность к ней и уровень этой способности, тесно связанный с общим уровнем активности и работоспособности. Психолого-педагогическая задача заключается в направлении усилий на формирование потребностей — склонностей.

Наконец, едва ли можно сомневаться в существовании потребности в общении, обнаруживающейся уже в реакции маленького ребенка на мать, в его реакции на себе подобных, в тяготении к другим детям, в нежелании покидать их общество, в различном характере связи и взаимодействия с людьми. Как бы человек не относился к процессу общения, источник и продукт его созидательной деятельности (будь то искусство, наука или техника) адресуется всегда к другому человеку и представляет своеобразное общение через результаты деятельности.

Потребность в познании, в деятельности определенного вида и потребность в общении представляют специфически человеческие результаты приобретенного опыта и воспитания. Они обнаруживают значительные вариации у разных людей и колебания в процессе развития отдельного человека. Поэтому неблагоприятные условия могут вызвать недоразвитие и подавить эти потребности или затормозить их выявление. В этом смысле такая черта, как застенчивость, отнюдь не представляет отрицательной, репульсивной реакции на общество, но выражает конфликт высокой степени тяготения к обществу и заторможенности вследствие

страха и неуверенности в себе.

Говоря о склонности или потребности в общении, не так просто ответить на вопрос, существует ли способность к общению. Правда, говорят: «он не способен к общению, не способен ладить и уживаться с людьми». Однако в этом случае слово «способность» применяется фигурально, в смысле желания общения и готовности кое от чего отказаться и кое к чему принудить себя ради поддержания контакта.

В качестве свойств, выражающих неспособность к общению, приводят «бестактность» в смысле недостатка способности сообразовать свое поведение с состоянием другого человека. Однако бестактность является столь сложным результатом дефектов воспитания, отношения человека к другому, его недостаточного внимания, интереса, степени сочувствия или антипатии к нему, что едва ли можно говорить о такте или бестактности только в смысле способности или неспособности правильно сообразовать свое поведение с другими людьми.

Таким образом, в трех областях основных потребностей — познания, деятельности и общения — зависимость между теми фактами, которые дают основание говорить о связи склонностей и способностей, различна, сложна и многообразна.

В расхождении склонностей и способностей имеют значение внешние моменты формирования склонностей. Как известно, большую роль в формировании склонности играют успехи, похвала, поощрение. Общественное признание формирует не только у детей, но и у взрослых положительное отношение к деятельности, за которую получается похвала. У ищущих признаки, честолюбивых, тщеславных отношение к деятельности сплошь и рядом определяется прошлым признанием и похвалой, а не интересом к самому делу. При недостаточной требовательности и чрезмерной снисходительности воспитателей, при легкости получения похвалы мотив признания становится источником той склонности, которая не соответствует реальным данным человека. Расхождение успеха и реальной ценности достижения является источником несоответствия склонностей и способностей.

В других случаях лицо, являющееся объектом привязанности и преклонения, вызывает своей деятельностью подражательное увлечение этой деятельностью. При этом склонность выражает не столько отношение к деятельности, сколько к достижениям объекта привязанности, подражание ему и отчасти ожидание похвалы, симпатии и благодарности с его стороны.

Если обратиться к биографиям выдающихся деятелей, то ясно выступает картина сочетания замечательных успехов, представляющих производное из свойств их личности, и огромных самоотверженных, беззаветных усилий, посвященных делу их жизни. Здесь склонность к деятельности является доминирующей потребностью, сплав которой со способностью обеспечивает исключительно высокий уровень деятельности.

Сами деятели относят свои выдающиеся успехи не за счет своих потребностей, а за счет трудовых усилий. Это не ложная скромность, тем более не лицемерие. Это — отражение их опыта, в котором воспринимаются не исключительные достижения творческой личности, нередко не соответствующие уровню их требований, а исключительное напряжение, связанное с их созидательной деятельностью. Самоопределение в смысле установления правильного соотношения способностей и наклонностей даже при выдающихся способностях иногда достигается не сразу. В этих случаях человек не сразу находит свое призвание. Поэтому важную педагогическую задачу психологии представляет содействие в этом процессе самоопределения.

В истории жизни и деятельности выдающихся людей тоже иногда встречаются расхождения между способностью и склонностью. Знаменитый математик Лобачевский, будучи студентом, испытал разочарование в математике и решил посвятить себя медицине. Он как будто бы утратил склонность к математическим наукам. Причиной этого, однако, было то, что в период его разочарования математику в университете преподавал человек, знавший предмет хуже студента Лобачевского. Когда же в университет пришли знающие преподаватели, Лобачевский вновь вернулся к математике и прославил себя и родину замечательными достижениями. Этот пример временного несовпадения склонностей и условий их реализации поучителен в том смысле, что при длительном действии неблагоприятных обстоятельств на пути призвания человека его склонности либо вовсе не реализуются, либо реализуются не в полной мере.

Но есть еще своеобразные случаи, объяснение которых трудно, а может быть, и недоступно, когда наряду со склонностью, оправданной продуктивностью и, следовательно, так называемым «призванием» существует склонность к области деятельности, в которой нет соответствующей продуктивности. Знаменитый кардинал Ришелье, проявив себя как выдающийся государственный деятель, считал себя выдающимся драматургом, наиболее ценил признание своего драматургического таланта и не выносил критических замечаний по этому адресу.

Композитор А. Глазунов был слабым дирижером, что не раз отмечал большой мастер и знаток дирижерского искусства Направник, но обнаруживал большое тяготение к дирижерской деятельности, не относясь к себе в этом вопросе достаточно критически. Речь идет о не оправданной качеством деятельности склонности, которую не всегда можно объяснить, так как не всегда имеются достаточные данные по истории развития личности.

Нельзя не упомянуть еще о возможном наличии у выдающихся лиц непродуктивных и отрицательных склонностей, противоречащих их творческим способностям и склонностям. В качестве примера такого несоответствия можно указать на страсть писателя Ф. М. Достоевского к игре в карты. Его плодотворная творческая деятельность выражала единство литературной склонности и способностей. Наряду с этим у него обнаруживалась страсть к карточной игре. Ясно, что это не просто изолированная отрицательная склонность. Здесь имеет место большой внутренний конфликт личности, в котором неудержимо сильная потребность не только не соответствовала высоким идейным побуждениям их деятельности, но временами одерживала над ними победу.

Возвращаясь к проблеме развития способностей, можно сказать, что чем более активно обнаруживает человек положительное отношение к деятельности, тем больше трудовых усилий затрачивает он на овладение ею. Условно пользуясь термином «способность», можно поэтому признать закономерным единство склонностей и способностей в призвании при нормальных общественных условиях развития и воспитания человека. Развитие человека есть развитие количественно-качественных показателей уровня и масштаба деятельности. Возможности развитой деятельности неизмеримо превосходят возможности первоначальной деятельности. Однако понятие развитой способности содержит только заключение от деятельности к ее возможностям. Мы устанавливаем развитие деятельности, о развитии же способностей, так же, как и о самих способностях, мы только заключаем. Способен или нет человек, по существу, значит, может ли он выполнять ту или иную задачу деятельности.

С развитием и совершенствованием деятельности не только формируется дифференцированное отношение личности к процессу и продукту своей деятельности. Под влиянием внешних требований и оценки, по мере накопления опыта возникает все более высокое представление о цели, задачах этой деятельности, становятся все более совершенными и соответствующими высокому образцу ее формы. Одновременно растут требования к себе, порождающие на высоких уровнях неудовлетворенность продуктом своего труда и неутолимую потребность в достижении все более и более высоких образцов. В процессе овладения деятельностью в связи со все повышающимся уровнем требовательности к себе у выдающихся представителей различных областей деятельности растут привязанность, увлечение и страсть к деятельности, которая становится жизненной потребностью, смыслом жизни. Тщеславие и честолюбие, являющиеся одним из побочных двигателей деятельности, имеют существенное значение лишь на более низких ее уровнях, хотя и на творческом уровне они могут еще играть заметную роль. Однако высокий уровень творческой деятельности, богатство опыта все более увеличивают значение объективной общественно значимой цели деятельности, а роль субъективно-эгоцентрических моментов сходит на нет.

Структурные компоненты отношения к деятельности с развитием меняются. Если на первых шагах склонности это бескорыстная увлеченность деятельностью, то в фазе развитого самосознания, при тех неправильностях восприятия, которые особенно присущи частнокапиталистическому обществу, чуждые самой деятельности мотивы самоутверждения личности могут приобрести значительную роль. В еще более неблагоприятных условиях сочетания успехов в деятельности со склонностью к ней может сформироваться утилитарно-потребительское отношение и к своему дарованию. Но в процессе формирования подлинного

таланта все эти необязательные и внешние компоненты отношения отпадают, и выступает то чистое соотношение способностей и склонностей, в котором деятельность и ее продукты в их собственном общественном и культурном значении становятся единственной основой отношений, а предмет деятельности — единственным существенным стимулом деятельности.

Подводя итог изложенному, нужно признать, что необходимо преодолеть еще встречающиеся пережитки метафизического представления о способностях и рассматривать последние как *психический факт особого порядка, устанавливаемый не непосредственным опытом, а заключением от продуктивного соотношения комплекса Нервно-психических качеств человека с условиями и требованиями действительности*. Способности человека и потребности в деятельности в благоприятных условиях подчиняются закону их соответствия, демонстрируя единство отношения и функции. На примерах выдающихся способностей это единство выступает обычно отчетливо, но в случае средней одаренности требуется особое внимание к соответствию способностей и склонностей. Психологическое их изучение представляет одну из актуальных задач современной психологии.

Литература

- Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах 2-е изд. СПб., 1908.
Мясищев В.Н. Проблема психологического типа в свете учения И.П. Павлова // Уч. зап. ЛГУ. 1954. № 185.
Психология: Учебник / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1956.
Психология: Учебник / Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1957.
Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 1940.
Ярмоленко А. В. // Ученые записки ЛГУ. №244 (Психология и педагогика. Вып. 11). Л., 1957.
Revesz G. Talent und Genie. Amsterdam. 1952. S. 19.

О связи склонностей и способностей

В предшествующих наших работах мы уже касались вопроса о взаимосвязи склонностей и способностей. Этому вопросу был посвящен также ряд работ, осуществленных на кафедре психологии Ленинградского университета.

Научно-психологическая литература отстает в этом вопросе более, чем в ряде других вопросов, и если понятие способности в ней рассматривается, то понятию склонности почти не уделяется внимания, между тем как значимость его — не только научная и педагогическая, но и технико-экономическая — очень велика.

В житейском и научно-психологическом употреблении понятия склонности и способности строго различаются и иногда даже противопоставляются. [А. Ф. Лазурский отождествлял понятия «склонность» и «способность», что, хотя и неправильно, но не случайно вследствие тесной связи обоих понятий (1906). Очерк науки о характерах. СПб, 1906.]

Литературные, биографические и психолого-педагогические исследования позволяют сформировать несколько положений, из которых наиболее важным является единство склонностей и способностей. Склонность является одним из важных факторов развития способностей.

Взаимосвязь склонности и способности выступает не только как их единство, но и как причинно-следственная их взаимозависимость, обеспечивающая ход психического развития по спирали.

Склонности при наличии способностей часто обнаруживаются в раннем возрасте и проявляются иногда как бы «спонтанно», т.е. независимо, а иногда и вопреки неблагоприятным условиям развития. Склонность идет как бы впереди способности и таланта. Она пробуждает дремлющие силы, мобилизует трудоспособность, побуждает к поискам основания деятельности, к подтверждению и осознанию высокого значения этой деятельности.

Эти положения разделяются большинством авторов, но надо отметить недостаточность этих формулировок и лишь кажущееся единогласие. Более глубокое исследование представляется поэтому обязательным, необходимым и важным ввиду очевидной значимости вопроса.

Со времен В. Штерна, введшего в психологию понятие направленности (*Richtungsdispositionen*), этим понятием пользуются, определяя склонность как направленность. Но самый термин «направленность» не только не определен, но часто сам определяется через понятие склонности. Направленность рассматривается как склонность, например, в какой-либо деятельности. В своем капитальном труде «Основы общей психологии» (1941) С. Л. Рубинштейн, говоря о личности, определяет ее через направленность, способности, темперамент и характер. Направленность выражается установками и тенденциями, потребностями, интересами и идеалами. На с. 623 этого труда он пишет: «Проблема направленности — это прежде всего вопрос о динамических тенденциях». Но поскольку все в психике динамично, такое определение нельзя признать вполне удовлетворительным.

Говоря об интересах (с. 631), он указывает, что интерес порождает склонность и, отмечая близость того и другого понятия, вместе с тем отличает интерес как направленность на познание от склонности как направленности на деятельность.

Б. М. Теплов уделяет большее, чем другие, внимание вопросу о склонностях. В статье «Способность и одаренность» (см.: Уч. зап. Института психологии, т. II, 1941) он лишь вскользь касается этого предмета. «Не в том дело, — пишет Б. М. Теплов, — что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются этой деятельностью. Диалектическая формула: «и — и» более правильна, чем формально-логическая: «или — или». Основываясь на этом положении, Б. М. Теплов считает, что именно исходя из него должен решаться вопрос о взаимоотношении между способностями и склонностями.

Отмечая заслугу А. Ф. Лазурского, который одним из центральных понятий своей психологии сделал понятие отношения человека к тем или другим объектам действительности, Теплов указывает на преимущество большей широты этого последнего понятия по сравнению с понятием «склонность». Сближая понятия способностей, по Лазурскому, с эндопсихикой, понятие склонностей — с экзопсихикой, он пишет: «На самом деле способность (наклонность, по Лазурскому) не существует вне определенных отношений человека к действительности так же, как и отношения реализуются не иначе, как через определенные способности».

Б. М. Теплов не касается вопроса о том, что при исследовании мы действительно вынуждены иногда расчленять многие стороны единого процесса. Именно это имел в виду А. Ф. Лазурский, говоря не об изолированном существовании, а только о двух планах рассмотрения способностей. Б. М. Теплов говорит и о развитии способностей; поскольку противоречия являются движущей силой развития, то на отдельных этапах Б. М. Теплов считает возможными противоречия между способностями и склонностями. Отсюда возникает его допущение о возможной независимости развития склонностей от способностей и способностей от склонностей. Дальше этот вопрос в статье Б. М. Теплова не рассматривается.

В 1946 г. в своем учебнике психологии, вышедшем одновременно с «Основами общей психологии» С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплов определяет (тождественно с ним) склонность как направленность на занятие определенной деятельностью, а интерес — как тенденцию к ознакомлению с предметом.

В учебнике психологии под редакцией А. А. Смирнова (1956) соответствующая глава написана Н. С. Лейтесом. Он также определяет склонность как «направленность на занятия какой-либо деятельностью» и указывает на более частое совпадение и более редкое расхождение способностей и склонностей. Отмечая роль склонностей в развитии способностей, Лейтес показывает, что, «как правило, сильная, действенная и устойчивая склонность к определенной деятельности говорит о наличии важнейших способностей, связанных с этой деятельностью».

Не пытаясь дать полный обзор проблемы склонностей, мы находим значительное единомыслие авторитетных в этом вопросе авторов. Это, конечно, положительный факт. Но,

повторяем, возникает сомнение по поводу самого понятия «направленность», в котором зачастую объединяются понятия склонности, интересов, потребностей и даже идеалов личности.

В исследованиях кафедры психологии ЛГУ эти понятия дифференцируются (см.: Склонности и способности: Сборник статей / Ред. В. Н. Мясищев, 1962).

Е. Ф. Рыбалко (там же, с. 37—49) изучала связь способностей ребенка с особенностями его отношений к лицам и условиям обычного детского сада. Здесь с большой отчетливостью выступает связь активности, продуктивности и склонностей детей с теми оценками, которые они получают дома и в детском саду. Если переоценка ведет к эгоцентризму, тщеславию, самоуверенности и поверхностности, то переход в обстановку более строгих требований может вызвать возникновение отрицательного отношения к деятельности, которой ранее ребенок охотно занимался и в которой он преуспевал, и отказ от нее.

Несоответствие между условиями, способностью к деятельности и склонностью к этой деятельности проявляется уже в раннем детстве. Так, Е. Ф. Рыбалко приводит в качестве примера 6-летнего мальчика, проявившего большую самостоятельность, которая не подавлялась в детском саду. Обнаруживая успехи в рисовании, он был склонен рисовать только по воображению, проявляя в этой области лучшие успехи, чем в срисовывании. Перейдя в 1-й класс школы, он попал в условия довольно жесткой внешней регламентации поведения, протестовал и безуспешно боролся за самостоятельность. В результате он утратил склонность к рисованию и превратился в агрессивного, непослушного, не любящего школу ученика.

В дошкольном возрасте диапазон склонностей и интересов более широк, чем диапазон проявляющихся способностей, и можно в этом усмотреть значение для развития, так как расширяется сфера пробы сил и приложения способностей. С возрастом склонности становятся устойчивее, и диапазон их начинает все более соответствовать способностям личности. Недоразвитое самосознание и несформулированная самооценка младших детей определяет большую роль примера и оценок взрослых в их интересах и склонностях. Поэтому отношение к деятельности, интересы и склонности к ней заметно определяются примером взрослых, их оценкой и поощрением, отношением ребенка к взрослым, которые могут сформировать и подавить склонность ребенка и снизить его активность и не только затормозить развитие его способностей, но и совершенно оттолкнуть от деятельности.

А. В. Ярмоленко (там же, с. 70—79) исследовала вопрос об ошибках в оценке способностей детей. Из этого материала мы коснемся лишь тех случаев, в которых успешность и явные способности сочетались с отрицательным отношением к деятельности. Так, она приводит пример успешности занятий музыкой, которые были прекращены затем из-за отвращения ученицы. В этом случае у девочки, как показывает автор, была хорошая зрительная память, и исследуемая хорошо запоминала музыкальные произведения; были хорошие моторные данные, способствующие исполнению, она удачно подражала учительнице и лучшим ученикам. Можно сказать, что главного, т.е. музыкальности, у нее не было, поэтому она себя вынуждала работать независимо от своей склонности. Здесь не было ни склонностей, ни способности к музыке, а была ошибка матери и учительницы музыки, считавшей своей лучшей, самой способной ученицей эту девочку.

Другим примером является поэтическая деятельность, от которой исследуемый отказался потому, что благодаря блестящей памяти он испытывал затруднения в сочинении стихов, — вспоминая чужие произведения мешали его оригинальному творчеству. При любви к поэзии здесь столкнулись репродуктивная и продуктивная способности. Очевидно, рецептивная любовь, интерес и склонность юноши к поэзии не отличались от продуктивной склонности к собственному поэтическому творчеству, а удовлетворение от восприятия и воспроизведения чужих стихов было настолько самостоятельно и значимо, что подавляло собственное творчество.

Наиболее ярким и сложным из приведенных в статье А. В. Ярмоленко примеров является случай математических способностей, которые были столь высоки, что исследуемый не испытывал ни в какой области математики никаких затруднений. Математика была ему неинтересна, так как все в этой области давалось слишком легко. Желая освободиться от математики, он пошел на отделение логики, но столкнулся, к величайшему своему

неудовольствию, с математической логикой.

Неясно, что значит отсутствие трудности, так как в математике много трудных и нерешенных проблем. Исследуемый не двигался от легкого ко все более трудному, так как он ограничивался легкими для него примерами текущей учебной работы, но не уходил вперед от нее, чтобы овладеть еще в школе (как нередко бывает) университетским курсом. Были какие-то условия, вследствие которых, с одной стороны, не стимулировалось движение вперед, с другой стороны, не повышался заметно уровень требований к себе, и в итоге не создавалось явного удовлетворения.

Справедливо различают способность к усвоению материала и способность к творчеству. Это, по-видимому, не только разные степени способности, но и разные структуры их.

Склонность есть эмоционально-волевое отношение к деятельности; если этого нет, функциональные возможности не пускаются в ход и не развиваются.

Вопрос о способностях должен освещаться динамически, а он часто освещается только статически. Динамическая сторона заключается не только в развитии способностей, но и в том, что напряжение и реализация функциональных возможностей значительно колеблются в зависимости от ряда условий. В работе А. А. Бодалева (там же, с. 94—111) показано, как колеблется продуктивность и успешность ученика в одной и той же деятельности в разное время. Актуализация способностей определяется рядом моментов, в которых склонность как отношение к деятельности сама получает объяснение в отношениях к педагогам, товарищам и близким и в связи с рядом обстоятельств, выходящих за рамки этих отношений, но на них сказывающихся.

Мы определяли склонность как избирательно положительное отношение к деятельности. Наше понимание сближает также понятия склонностей, интересов и потребностей, но не включает понятие идеала как сложного, высокого порядка идейного (идеологического) образования. Но понятие склонности остается внешним и описательным до тех пор, пока мы не раскроем его внутреннего содержания и генезиса.

Положительное избирательное отношение, выявляющееся в склонности, означает, что деятельность привлекает, доставляет удовольствие, радость, удовлетворение высшей степенью склонности является увлечение деятельностью. Деятельность привлекает к себе, именно поэтому склонность и является потребностью в данной деятельности. Деятельность, к которой испытывается склонность, оценивается положительно, высоко, даже переоценивается. При наличии склонности деятельность протекает чрезвычайно активно, с длительным напряжением. Склонность особенно характеризуется двумя моментами: длительностью и повторностью деятельности. Насыщение и утомление в деятельности обратно пропорциональны степени выраженности склонности. Любимым занятием (будь то игра, конструирование, решение математических задач, изобретательство) и ребенок, и взрослый занимаются без заметного утомления, больше того, с трудом, как говорят, «отрываются» от деятельности. Еще более важно то, что с повторением деятельность также не надоедает, а, наоборот, становится все более привлекательной.

При выраженной склонности возможны два типа ее закрепления. Один путь — это формирование привычного отношения, другой путь — творческое отношение к деятельности. Нетрудно понять, что лучшие перспективы развития связаны со вторым путем. Но для того, чтобы разобраться в этих двух вариантах, их природе и источниках, нужно вернуться к основному вопросу, а именно — к вопросу о двух категориях в психическом: о процессах и образованиях или о психических функциях и отношениях.

Мы в свое время обсуждали вопрос о функциях и отношениях, говоря о них как о единстве двух планов характеристики сознательной психической деятельности (1960). [См. наст. сборник, статья 1.] Понятие способностей включает в себя функциональный и потенциальный планы. Способность — это возможность высоких достижений, большая быстрота, легкость, глубина результатов. Но это потенциал, который и реализуется, и нарастает в процессе деятельности. Склонность же — это отношение, взятое не просто в предметном, а в предметно-процессуальном плане, т.е. в плане деятельности, связанной с определенным содержанием. Нам кажется, что эти детали существенны для понимания того разграничения склонностей и способностей, которое делается обычно психологами, в

частности Б. М. Тепловым и С. Л. Рубинштейном. Но совершенно естественно при признании тесной связи планов и единства склонностей и способностей возникает вопрос теоретического объяснения и практического значения этой связи. Этим объяснением, по-видимому, является та глубокая органическая связь, которая объединяет потребности, эмоции, ощущения и осмысленную деятельность.

Биологическая и социальная природа потребностей такова, что они связаны с положительной эмоцией и в этом, возможно, заключается смысл эмоций. Что касается ощущения, то уже В. Вундт указал на единство эмоционального тона с сенсорным компонентом в ощущении. Деятельность в своих сенсорных компонентах имеет эмоциональный, чувственный компонент. Это эмоциональное удовлетворение деятельностью связывает ее с потребностями. Наконец (что особенно важно и вместе с тем далеко еще не разработано в психологии), всякая деятельность человека, в отличие от животного, сознательно целенаправленна и осмысленна. Интеллектуальная эмоция заключается в удовлетворении деятельностью, в том, что человек испытывает радость и удовлетворение от овладения новым смысловым содержанием, которое проще и яснее всего отражается в чувстве удовлетворения достигнутой целью. Устремленность и настойчивость в достижении цели, которую И. П. Павлов определил как рефлекс цели и иллюстрировал примером коллекционерства, по-видимому, лежит в основе всякой целесообразной деятельности и выражается тем более отчетливо, чем более активна склонность.

Вероятно, не столько элементарное чувство удовольствия от деятельности, сколько элемент творческой радости, вызываемой новым достижением, является наиболее важным эмоциональным и одновременно революционным моментом в деятельности.

Радость творчества, радость психического обогащения представляется основным движущим моментом развития, который проявляется как в яркой радости ребенка, накопившего «гору песка», прорывшего ложе для ручейка и нарисовавшего картинку, так и в радости изобретателя и ученого, для которого смысл жизни заключается в открытии и изобретении нового.

Общественная природа человека отчетливо проявляется в том, что в первоначальной, наивной фазе он демонстрирует свои успехи, ищет сочувствия и одобрения, а сочувствие, одобрение, оценка являются добавочными мощными стимулами, укрепляющими склонность к деятельности. Однако одобрение, похвала, признание, неосторожно и чрезмерно выраженные, могут стать источником деятельности ради отличия, будь то похвала, отметка, награда, слава. Эти существенные социально-педагогические стимулы могут быть положительными до той поры, пока самооценочность деятельности оказывается доминирующей. Но они начинают становиться все более и более отрицательными, приводящими к заблуждению факторами, по мере того как они начинают сами все больше приобретать характер доминанты. Это сказывается не только на отношении к самой деятельности, но и на других областях отношений. Здесь можно отметить честолюбие и тщеславие, которые начинают формироваться по мере того, как удовлетворение от похвалы начинает все более превалировать над удовлетворением от деятельности.

Существенной стороной критического отношения к себе является предъявляемое человеком к своей деятельности требование нового. Без этого деятельность застывает в стереотипе. Требование нового органически связано с восприимчивостью к требованиям жизни и требованиям окружающей формирующей человека среды. Эти требования и эта требовательность являются масштабом для оценки достижений и условием удовлетворения.

Характерный признак одаренности заключается в опережении человеком предъявляемых к нему требований непосредственной узкой среды. Опережающий свою непосредственную среду гений, оценивающий деятельность широкими масштабами перспектив общественного развития, может оказаться правым, но непонятым и правильно оцененным лишь впоследствии.

Формирование мнимой склонности, определяемой побочными для данной деятельности результатами личного успеха, является первой причиной уклонения от закономерностей совпадения склонности и способности. Однако нарушение этой закономерности имеет и иные источники. Сюда относится упорная склонность к чему-либо без значительных достижений. Положительным общим фоном, зависящим от воспитания, здесь является старательность и

трудолюбие. Однако эти качества определяют не столько склонность, сколько исполнительность. Было бы ошибкой пренебрежительно отвергнуть склонность как безответную и самоотверженную любовь к делу. Привязанность к делу является важным качеством, а успех в нем далеко не сразу выявляет способности. Но может быть и бесперспективная, безнадежная склонность, в основе которой лежат низкий уровень требований к себе, ограниченная отзывчивость на требования окружающей действительности и ограниченный кругозор с недостаточной самокритикой.

Хотя бы небольшой успех и признание часто оказываются тем более субъективно значимы, чем менее ощутимы достижения в других областях. В связи с этим здесь надо отметить роль эмоциональной инертности, которая в крайних ее степенях определяется как эмоциональная вязкость у эпилептиков.

В известной мере противоположностью этой упорной склонности без достаточных способностей является неустойчивость склонностей даже при наличии способностей. Формула «способный, но ленивый» достаточно широко известна. Этот тип соотношения генетически характеризуется двумя тесно связанными друг с другом дефектами воспитания. Способность и легкое достижение признания наряду с недостаточной требовательностью формируют, с одной стороны, тщеславие и самомнение, с другой — слабоволие или недостаточную способность к усилию в борьбе за подлинное достижение.

Примеры избалованных и способных детей достаточно известны, но в связи с этим следует коснуться двух существенных и также тесно связанных моментов. Во-первых, в ряде случаев похвалы и поощрения не снижают требовательности к себе, а как бы даже противостоят собственной неудовлетворенности, что, как явствует из ранее сказанного, является существенным свойством высокой способности; во-вторых, это соотношение количества и качества в продуктивной деятельности. Последнее относится уже не только к детям, но и к взрослым — ученым, писателям, художникам. История знает примеры, когда выдающийся по таланту человек создавал одно выдающееся произведение и больше ничего или создавал очень немного и притом не выдающееся. Так, А. С. Грибоедов написал «Горе от ума», А. А. Иванов — картину «Явление Христа народу», Леонкавалло — оперу «Паяцы». С другой стороны, существует гораздо большее число авторов многочисленных, хотя и не очень значимых произведений. Возможно, что в этом обнаруживаются количественные и качественные стороны деятельности. Но это не объяснение, а тавтология.

В объяснении этих фактов существенную роль играет опять-таки соотношение требовательности и склонности. Требование учителей, ставшее требованием ученика к себе, является фактором, повышающим качество и значимость деятельности. Воспитанная высокая требовательность требует и значимого содержания и совершенной формы. Поэтому количество и качество продукции являются показателями равноденствия склонности к деятельности и контроля в смысле требовательности к себе. Внешние обстоятельства могут требовать продукции и увеличивать количество за счет качества. Но и при учете этого некоторые вопросы все же оказываются не совсем ясными.

На примере художника А. Иванова мы видим, как его высокое владение формой при ясной задаче все же не обеспечило завершения картины. Очевидно, что степень требовательности к себе, или соотношение между идеальным замыслом и его реализацией, имеет много ступеней, внешним выражением которых является соотношение количества и качества продукции, и удовлетворение склонности к деятельности ее результатом может значительно варьировать. Практические педагогические выводы из этого положения заключаются в том, что педагог, побуждая и поощряя, должен, не обескураживая, быть требовательным к ученику, все время ориентируя его на оптимум качества содержания и формы продукции.

Весьма существенной стороной в динамике работоспособности является соотношение утомления и насыщения («Sättigung», как характеризует его К. Левин). Склонность характеризуется тем, что в процессе деятельности обнаруживается пониженная насыщенность и пониженная утомляемость.

Постоянное проявление такого соотношения в динамике, непосредственно определяя высокие показатели производительности деятельности, обеспечивает функциональное напряжение, затрату энергии, но понижение чувствительности к затрате своей энергии может

создать для деятеля (ребенка или взрослого) опасность истощения. Есть еще одна сторона вопроса, именно — роль подражания и воспитания. Однако здесь надо различать рефлексивно-инстинктивное подражание животных и подражательность как таковую у человека.

Социально-педагогически, несомненно, более значимым является второе, т.е. сознательное следование человека примеру, образцу. Любимый педагог, отец, мать, товарищи являются примером не только для слепого подражания, но образцом, идеалом красоты, значения, благородства, воплощением ценности идеала, которому должно служить поведение. Эти образцы и примеры в своей деятельности формируют идеалы деятельности и склонности к ней с самого раннего возраста.

Часто, как известно, эти увлекательные образцы, идеалы заимствуются из биографий выдающихся людей. Они заставляют не только действительно мечтать, но идти вслед, действовать по образцу. Пример, значение которого хорошо известно, является не просто стимулом слепого подражания. Механизм его более сложен.

Лицо, являющееся примером, и его деятельность, становящаяся образцом, вызывает отношение привязанности, любви, восхищения, уважения и т.п. Образец и его деятельность, как идеал, ценность, вызывают склонность к деятельности, которая определяется не степенью способности, а степенью привязанности. Это вещи известные, но психолого-педагогическая задача заключается в выяснении природы стимулов, вызывающих склонность к деятельности. Увлечение математикой, литературой, искусством и т.п. несет на себе печать влияния учителя. А проблема успешности, которую пытаются разрешить, оценивая способности ученика и методический уровень учителя, не разрешаются до тех пор, пока не учитывается отношение ученика к учителю. Таким образом, успешность ученика опосредована склонностью заниматься предметом, а последняя — привязанностью и уважением ученика к учителю.

Склонность к той или иной деятельности, как мы пытались показать, — это вид потребности в данной деятельности. Потребность в деятельности представляет высшую форму потребностей человека, так как в ней человек выступает не как потребитель, а как созидатель и преобразователь действительности.

Как показывает все изложенное, потребности формируются и развиваются в действительности и деятельности.

Трудолюбие как склонность к труду так же, как трудоспособность, требует общей постановки вопроса о важнейших для общества склонностях и способностях — о склонности к труду и трудоспособности. Эта самая общая постановка имеет, однако, значение и для дифференциально-психологической постановки, когда вопрос о склонности и способности ставится в конкретном и определенном плане. Если Н. С. Лейтес рассматривает склонность к труду как фактор одаренности, то он подчеркивает важную общую сторону дела (1950). Но способность к труду называется не склонностью, а трудоспособностью, и нет основания отказаться от этого термина. Понятие способности утрачивает смысл, как только мы скажем: «Все равно способны». Склонность и способность к труду складываются у людей по-разному и скрываются различно в разных направлениях.

Все изложенное позволяет прийти к выводу о том, что при правильности основного положения — соответствие и единство склонностей и способностей — существенную психолого-педагогическую проблему представляют различные их варианты, вытекающие из соотношений различных структурных компонентов склонностей.

Если основным и стойким внутренним условием склонности является способность, то, кроме этого, могут играть роль внешние условия, прежде всего воздействие и реакция окружающих лиц, разнообразные поощрения и похвалы; они иногда формируют опосредованные, мнимые склонности, питаемые индуцированными утилитарными или эгоцентрическими мотивами.

Пример близких лиц, родных, товарищей, учителя, их успехи могут быть также одним из факторов формирования склонностей к труду. Существенным моментом, усиливающим склонность к тем или иным видам деятельности, является общее положительное отношение к труду. Наоборот, неудача, неправильные оценки, неприязненные взаимоотношения с учителем могут влечь за собой образование отрицательного отношения к деятельности и

естественное снижение продуктивности.

Значение этих моментов в плане развития способностей совершенно ясно. В наших условиях широких возможностей развития способностей особенно велико значение правильного учета склонностей и способностей, требующего достаточной психологической культуры педагогов, большой разработки вопроса о методах изучения способностей и знания закономерностей развития способностей.

Методы исследования способностей и одаренности

Вопрос о методах исследования способностей и одаренности в некоторых отношениях совершенно ясен, в других — труден и нерешен. К трудным и нерешенным вопросам относятся экспериментальные методы исследования способностей, их экспериментальная диагностика. Еще более сложным вопросом является сочетание различных методов в одной системе, обеспечивающей объективные научные знания о конкретной структуре определенного вида способностей.

В этой системе по праву первым методом является *исследование истории развития личности*, неразрывно связанное с ее биографией. Говоря не без основания о биографии, иногда о психографии или психобиографии, следует помнить, что все это имеет только один смысл — исследование возникновения и проявления способностей в истории жизни исследуемого лица. Основными здесь являются вопросы:

- 1) о первых проявлениях интереса и склонностей к изучаемой деятельности;
- 2) об обстановке, в которой рос и воспитывался исследуемый, в смысле ее содействия развитию и определенному направлению как общего, так и специального развития (существенно в связи с уже сказанным изучение неблагоприятных условий, так или иначе препятствующих развитию способностей);
- 3) о процессе обучения и овладения деятельностью, об успехах, темпе овладения, об отношении к этой деятельности изучаемого и о динамике этого отношения;
- 4) об успехах и неудачах в этой деятельности и реакции исследуемого лица на трудности;
 - а) о первых проявлениях «своего» творческого как в создании, так и в выполнении уже существующих образцов (вкус, оригинальность, первые изобретения, стихи, композиции и т.п.).

Этот метод не вызывает сомнения и применялся всегда.

Степень успешности его применения зависит от богатства материалов, касающихся исследуемого лица, знания исследующим специальности, в области которой развивалась деятельность исследуемого, глубины и остроты психологического понимания исследующего.

Вторым методом является *изучение педагогического опыта формирования способностей*.

Этим методом пользуется непроизвольно или произвольно любой педагог и систематически каждый вдумчивый педагог; выдающиеся деятели литературы, искусства, науки, являясь учителями в области их специальной деятельности, оставили значительную литературу, ценность которой особенно велика, так как она содержит нередко описание своего роста и развития, истории обучения, опыт передачи ученикам своего мастерства. В этих описаниях можно найти ценные данные о проявлении способностей и о ходе их развития в условиях обучения.

Третьим методом является *анализ деятельности и ее продуктов* у лиц, обладающих выдающимися способностями.

Важно изучить не только продукт в его оригинальности и своеобразии, но процесс его создания — от замысла до окончательного оформления. Конечно, в ряде случаев видна история вынашивания и формирования замечательного произведения. Особенно много примеров дает живопись; серии эскизов, деталей, вариантов позволяют изучать ход творческого процесса. История изобретения и совершенствования в серии изобретенного, удач и неудач в процессе решения задачи также позволяет приблизиться к лаборатории творчества выдающегося деятеля. Но в большинстве случаев известен готовый продукт,

талантливое или даже гениальное произведение или исполнение произведения, а самый процесс творчества остается невидимым и для некоторых покрывается мистически-чудесным туманом. Независимо от трудности и ее преодоления метод преследует цель уяснить особенности творческой деятельности, выразившиеся в ее продукте, установить историю и причины возникновения замысла, процесс осуществления, внешние условия, влиявшие на него, а также внутренние особенности автора, определившие этот процесс и отношение (требования, оценка, удовлетворенность) автора к его теме и к ее результату. Конечно, необходим психологический анализ продукта и процесса деятельности. Это сложный вопрос, трудности которого вытекают, во-первых, из уровня развития психологии вообще и психологии творчества, в частности, во-вторых, из степени конгенитальности понимания, которая является условием правильного освещения процесса творческой деятельности.

Четвертым методом, специально психологическим, является *эксперимент*.

Со времени замечательных работ отечественного психолога А. Ф. Лазурского о естественном эксперименте (1910) известен этот новый наиболее жизненный метод. Смысл естественного эксперимента, напомним, заключается в подборе таких задач, решение и способ решения которых является показательным для изучаемого вопроса. Например, применительно к литературным способностям естественный эксперимент может заключаться в изучении того, как наблюдает и описывает предмет наблюдений исследуемый, как воспринимает и описывает он какое-нибудь сложное драматическое или сюжетное произведение, как он описывает природу, как описывает физиономию и внешность человека, реального лица или героя поэтических произведений, как он пишет сочинение на заданную тему, может ли он «сочинить» стихи.

В отношении к музыканту этот метод заключается в изучении того, как он воспроизводит известный мотив, как повторяет и как быстро заучивает незнакомую мелодию, как подбирает мотив на инструменте, как подбирает к мотиву аккомпанемент, как импровизирует.

Естественный эксперимент применялся А. Ф. Лазурским большей частью как метод экспериментального изучения психических особенностей. Но применение этого метода в связи с проблемой способностей возникает само собой, требуя лишь учета некоторых особенностей, вытекающих из специфики задачи. Изучение способностей невозможно без изучения склонностей, т.е. отношения к деятельности. Поэтому при изучении тех видов деятельности школьников, которые дают материал для естественного эксперимента, нельзя упустить роль личного отношения к деятельности, требования, которые предъявляются к школьнику, и его отношения к этим требованиям. В связи с этим изучается степень заинтересованности деятельностью, увлечения ею. Соответственно этому функционально-характерологический анализ включает учет интересов и склонностей, потребностей и, таким образом, приобретает черты функционально-личностного. Вместе с тем, поскольку способности распознаются в связи с показателями успешности, должны учитываться не только качественные особенности и градации функциональных свойств, но и количественно-качественные показатели деятельности. Наконец, еще одним существенным моментом характеризуются те данные, которые лежат в основе суждений о способности в зависимости от темпов обучения и воспитания. Эта сторона раскрывает динамику характера и степень способности учащегося.

Из всего сказанного вытекают и основные задачи естественного эксперимента в исследовании способностей. Его название подчеркивает, что человек изучается в естественных условиях и, следовательно, возможна регистрация непосредственных реакций личности. В этом заключается преимущество названного метода перед лабораторным экспериментом, коренным недостатком которого является то, что исследуемый знает, что он является предметом изучения.

Этот метод, несмотря на его широкое признание, не получил еще достаточного применения в психологическом исследовании и в исследовании способностей, в частности. Вопрос изучения способностей имеет теоретическую и практическую сторону. Конечно, можно изучать лабораторно-экспериментальным методом некоторые стороны вопроса о способностях. Например, для художника — степень способности образного представления, соотношение между зрительным образом и движением, цвето- и форморазличение, точность

восприятия, зрительную память и их тренировку. Также можно было бы изучить математические, конструкторские, музыкальные, сценические способности и т.п. Но фактически зарубежная (а некоторое время и наша) наука была направлена на решение практической задачи определения степени способностей и в связи с развитием экспериментальной психологии встала на путь изучения экспериментальных проб, так называемых «гестов». Распространение этой системы объяснялось, во-первых, стремлением найти метод объективного измерения ума (отсюда термин «ментиметрия»); во-вторых, потребностью психологов найти практическое приложение своих знаний в связи с задачами обучения и профотбора; в-третьих, портативностью, легкостью применения и, по-видимому, легкостью оценки результатов.

Несмотря на недостатки и справедливую критику, тесты продолжали в разных модификациях распространяться.

У нас, в СССР, эта система испытаний школьников была осуждена в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) СССР «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Из этого осуждения Центральным Комитетом практики тестов ведомствами и учреждениями, а также многими учеными (в данном случае психологии и педагогики) были сделаны наряду с правильными и неправильные организационные выводы. Последние заключались в отказе от изучения актуальных вопросов подлинно научными методами и от разработки научных методов экспериментальной диагностики учебных и профессиональных способностей, разработки методов научно обоснованной консультации по вопросам учебного, профессионального и производственного характера. Вместе с педологической практикой была ликвидирована важнейшая для педагогической и медицинской науки психологическая экспериментальная диагностическая работа.

Учитывая все это, нужно правильно подойти к задачам экспериментально-психологического исследования в области общей и специальной одаренности.

В отношении тестов надо сказать, что тест — это проба, или задача. Задача может быть трудной или легкой, важной или неважной, правильно или неправильно подобранной, но главное заключается в том, какие выводы из ее решения можно сделать.

Со времени существования экзаменационных испытаний в школе есть их противники, которые считают экзамен случайностью, которая ни о чем не говорит; сторонники экзаменов, наоборот, говорят, что при известных недостатках система испытаний все же позволяет установить степень подготовки, знаний и развития учеников. Основным уязвимым местом экзамена является однократность испытания, открывающая дорогу случайности. Те, кто признает эти дефекты испытания, понимают, что вместе с тем необходима возможность экономного группового испытания.

Существенно, что в школьных экзаменах речь идет о пройденном предмете и главную роль играют приобретенные умения и знания, а в тех испытаниях, которые осуществляются методом тестов, установка делается не столько на выученное, сколько на то, что в меньшей степени является результатом школьного обучения, знаний и навыков. Вместе с тем нельзя забыть огромный эксперимент, проделанный под методическим руководством известного физиолога и психолога Иеркса, который разработал армейские умственные тесты. В первую мировую войну этими тестами было испытано 1 млн. 800 тыс. призванных в армию, и в зависимости от результатов было произведено распределение по видам оружия. Во вторую мировую войну в США подверглось тестовому испытанию 7 млн. человек. Едва ли в этих условиях какая-либо страна могла позволить себе бесплодную забаву или едва ли нужна была для лучшего устройства в военных условиях привилегированной группы такая тяжелая и обременительная операция, как обследование 7 млн. человек. Если тестирование является обязательным при приеме в английскую армию, то заслуживает внимания то место, которое оно занимает при отборе. Так, в работе Вернон и Перри (Р. Е. Vernon, I. B. Parry, 1952) рекомендуется следующая методика, дающая возможность ориентировать в качествах кандидата и классифицировать их: 1) сведения о занятиях кандидата; 2) данные биографические по опросу и беседе (интервью); 3) сведения о способностях, об отношениях к работе и образованию; 4) тесты и измерения, «роль которых не нужно преувеличивать»; 5) беседа по вопросам «витальных функций».

По утверждениям военных специалистов, эти испытания и основанное на них

распределение себя оправдало. Отсюда вытекает, что массовые проблемы, в которых классово-экономические тенденции не имеют решающего значения, могут иметь значение, согласно данным указанных авторов.

Очень кратко формулируя этот вопрос, можно сказать следующее:

1. Однократная проба должна быть тщательно проанализирована со стороны ее функционального значения.
2. Должна быть произведена оценка результатов исследования в связи с культурно-экономическими условиями развития исследуемого.
3. Должно быть оценено не только решение, но и самый путь этого решения.
4. Внутри полученных результатов должны быть установлены не только градации или распределение результатов отдельных исследований по степеням, но и качественные типические или индивидуальные особенности решения задач.
5. Полученные результаты имеют лишь проектирующее значение, т.е. показывают, в каком направлении можно ожидать проявлений исследуемого в жизни.
6. Оценка этих результатов предполагает знание пределов возможных колебаний у одного лица при неоднократных пробах.

Один из крупных специалистов по исследованию Спирмен, как указывалось выше, на основании статистической разработки материалов пришел к выводу о том, что необходимо разделять при этих исследованиях общий генеральный фактор (Г) и специальный фактор (С).

Вопрос об общей одаренности и развитии имеет первостепенное значение, так как касается перспектив развития всей массы молодежи, получающей образование. Конечно, немаловажным вопросом является и вопрос о специальных способностях, но в то время как вопрос о специальных способностях довольно убедительно решается профессиональными испытаниями и относится к небольшим, по сравнению с общей массой, группам учащихся, вопрос об определении способностей к учению и степени этой способности возникает решительно по отношению к каждому исследуемому.

Факториальная теория в дальнейшем выделила 7 и даже 16 общих факторов (Терстон), а в дальнейшем развитии теория единого общего фактора (Г) сблизилась с позицией комплекса факторов. Говоря о тестах, существенно отметить, что в процессе развития этого метода испытаний выделились по крайней мере четыре основные группы испытаний: а) одаренности; б) школьной успешности или осведомленности; в) личности и характера и, наконец, г) определения специальных качеств (способностей) в связи с профессионально-техническими задачами.

Наиболее ошибочным является противопоставление тестов успешности и тестов одаренности. Успешность связана с результатом специального обучения, но то, что относится к одаренности, является также общим результатом тренировки умственных качеств в процессе овладения каждым отдельным предметом. В этом смысле показательно, что «сообразительность», являясь как будто бы не специальным результатом опыта, а выражением общей одаренности, совершенно ясно различается в зависимости от характера специального опыта — в логических, технических, математических и других специальных видах задач. Тесты осведомленности или успешности при разумном применении могут служить вспомогательным средством при испытании широты познаний ученика и могут быть учтены так же, как и типы ответов, для пополнения представлений об ученике на основе опроса учителя или экзаменационного испытания.

Что касается исследования одаренности, то в связи с трудностью не принципиально вербального, а фактического разграничения ее и успешности, надо подчеркнуть другую и, можно сказать, противоположную обычной практике возможную позицию в экспериментальной диагностике, которая объединяет нашу позицию с общественно-педагогической практикой, противопоставляя ее искусственной практике тестов. Обычной предпосылкой теста одаренности является независимость от опыта или во всяком случае независимость от школьного обучения. Ему следует противопоставить положение о том, что судить о способности можно лишь при наличии опыта и тренировки на основе соотношения результатов деятельности с условиями обучения ее.

С давних времен широко распространенным методом выявления одаренных являются соревнования, конкурсы, олимпиады. Так обстоит дело в искусстве, в науке, в развлечениях,

при поступлении в специальные школы. Победитель конкурса зачисляется на место, на которое он претендует, получает лавры, приз, лучшие возможности дальнейшей деятельности. Что характерно для этих испытаний? То, что участники готовятся, тренируются и показывают мастерство или умелость как единый результат таланта и труда. Ясно, что это тоже испытания, но что фактическая позиция здесь противоположна теории тестов одаренности. С одной стороны, опыт борьбы за овладение деятельностью, за совершенство в овладении ею, с другой — нежизненная абстракция врожденной и не зависящей от опыта одаренности. Мы — за испытания умелости, владения и знаний, но против тестов врожденной одаренности. Что касается названия — «испытание», «проверка», «проба», «тест» — это значения не имеет.

Надо разрабатывать, культивировать, научно обосновывать методы испытаний. При этом в оценке методов испытания надо стоять на исторической позиции.

Испытания служат для правильной оценки мастерства как производного от таланта и труда, для содействия развитию отдельных людей и народных масс в целом. При установлении мастерства и превосходства как результата сочетания труда и способностей, выявляемого испытаниями, устанавливается степень совершенства во владении деятельностью в сопоставлении с условиями развития и затраченным трудом, а отсюда делается заключение о способностях и одаренности. Естественно, что массовая, механическая, не сопровождающаяся глубоким научным анализом методика тестов и способ их практического применения для диагностики уровня психического развития не должна поддерживаться. Поэтому для решения этой задачи следует обратиться к педагогическому опыту. При этом учебная успешность может служить показателем учебных, т.е. общих, умственных способностей с учетом тех усилий, которых требует выполнение программы со стороны ученика. Градация соотношения успеха и усилий является мерой способности. Если ученик отказывается от домашнего отдыха, если он не имеет времени для того, чтобы заняться не учебным, но интересным для него делом или почитать книгу, если он вынужден долго засиживаться над приготовлением уроков, то явно, что учебная программа превышает меру его способностей даже при условии более или менее успешного выполнения задачи при удовлетворительных внешних условиях учебной работы.

Учебная естественная градация такова:

1. Не справляется с работой при оказываемой ему другими помощи.
2. Не справляется с работой при личной самостоятельной и усердной работе.
3. Справляется с большим напряжением, участь удовлетворительно.
4. То же при хорошей успеваемости.
5. Отлично справляется с одними предметами, но не вполне удовлетворительно или удовлетворительно с остальными.
6. Отлично учится, полностью выполняя программу по всем предметам.
7. Выполняет сверхпрограммные задания по любимому предмету при успешной работе по остальным предметам.
8. Выполняет сверхпрограммные задания по отдельным предметам при отличных успехах по всем предметам.

В эти рубрики не включены неуспевающие вследствие лени, слабости здоровья или вследствие неблагоприятных экономических и культурно-бытовых условий.

Пункты 6-й, 7-й и 8-й касаются очень важных вопросов. Отличник, который равномерно успевает по всем предметам, хотя он является нередко гордостью и утешением тех учителей, которые не отличаются дальнорукостью, вызывает опасение своей равной готовностью, за которой может скрываться равное чувство обязанности и отсутствие индивидуального интереса. Это — безликий отличник. В противоположность этому, ученик, выходящий за пределы обязательной программы по любимому предмету, при средней успешности по другим предметам, очевидно, любит, интересуется предметом и, вероятно, обладает способностью в этом предмете. Восьмая категория, сочетающая отличную успешность с высоким интересом к некоторым предметам, представляет, очевидно, действительно лиц с высокими способностями, так как отлично успевать по всем предметам при большой программе нашей школы и, кроме того, выполнять сверхпрограммные работы могут лишь учащиеся с хорошими способностями.

Здесь не ставится задачи охарактеризовать все типичные категории учащихся, но из сказанного ясно, что школьная успешность с учетом отношений ученика к обязанностям и его материальных и культурно-бытовых условий отражает дифференцированную шкалу степеней общей способности учащихся. Конечно, школьная программа и ее выполнение являются показателем общей одаренности, но успеваемость и неуспеваемость по отдельным предметам также позволяют подойти к качественной оценке способностей и развития ученика. Характерны следующие группы: «математическая», «гуманитарная», «конструктивно-техническая» и, может быть, «биологическая». Наиболее четко выясняются две часто антагонистические группы — литературная и математическая. Здесь, несомненно, в рамках общей одаренности очень явственно уже выступают черты индивидуальной одаренности и специальных особенностей.

Подытоживая изложенное, можно сказать, что методы экспериментально-психологического исследования способностей ждут еще своей разработки. В плане этой разработки нужно подчеркнуть, что основной чертой способности является потенциальная возможность продвижения, т.е. роста продуктивности в процессе работы и опыта; поэтому разовое испытание даже с учетом того, что сказано выше в отношении способностей, малоубедительно, если оно в своей системе не содержит повторяющихся заданий, динамика выполнения которых может раскрыть возможности прогресса, т.е. не достигнутый уровень, а возможности его повышения.

Литература

Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А. Ф. Лазурского. Пг., 1918.

Vernon P. E. and Parry I. B. Personal selection in British Forces. London, 1952.

Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений (краткий план)

I. Общая задача характеристики, которая должна быть осуществлена в ее заключении:

- а) установить основные особенности характеристики и личности X.;
- б) объяснить их происхождения;
- в) представить, как в изучаемом человеке сочетаются положительные и отрицательные черты, в частности, черты коллективистической психологии и черты индивидуалистической психологии;
- г) наметить необходимый план мероприятий.

II. Материалы, на основе которых составлена характеристика. Данные наблюдений, дневники, отзывы учреждений и организаций. Материалы специальных исследований. Продукты деятельности X. Фото-фоно-кинодокументы.

III. Общие сведения о настоящем: 1) возраст; 2) общественно-профессиональное положение; 3) партийность; 4) особенности условий жизни (экономические, санитарно-гигиенические), ближайший круг общения; взаимоотношения в ближайшем кругу; отдельные лица, коллективы и обстоятельства, особенно влияющие на X.

IV. Сведения о прошлом:

1) кто родители (профессия, общественно-политическое лицо, культурный уровень, особенности характера, отношение к исследуемому);

2) основные особенности условий, в которых рос и воспитывался X.: благоприятные в физическом или психическом смысле или неблагоприятные; отношение: внимательное, чуткое, любовное, безразличное, жестокое; хорошие и дурные примеры, заброшенность, безнадзорность;

3) особенности коллектива, членом которого являлся, с которым соприкасался и под влиянием которых находился X. Взаимоотношения в коллективе и его роль в жизни X.;

4) что особенно влияло на формирование X. (особенности условий, особые обстоятельства, наиболее сильные и длительные переживания, взаимоотношения в

коллективе и с людьми в семье, в школе, на производстве; любовь, дружба, вражда, уважение, преданность и т.д.).

Данные изложить по ходу развития и его этапам в младенческом, преддошкольном, дошкольном, школьном и зрелом возрастах.

I. Схема характеристики

1. Взаимоотношения с коллективом, его членами и отдельными людьми.

Общителен, дружелюбен (глубоко или поверхностно). Отзывчив или холоден. Мотивы симпатии или антипатии. Утилитарное или принципиальное отношение к людям. Откровенен, упрям, замкнут, скрытен, лицемерен.

Отношение к своему коллективу и в коллективе: организован, стремится к господству, честолюбив, инициативен, самостоятелен, дисциплинирован, несамостоятелен, является хорошим товарищем, дорожит коллективом.

Избирательно положительное или отрицательное отношение — к кому и по каким мотивам (личным или принципиальным). Какое качество людей более всего нравится, какие отталкиваются. Что более всего ценит в человеке. Есть ли образ — идеал человека (свой, литературный, общественный, исторический).

Внешняя форма общественного поведения: вежлив, дисциплинирован, груб, развязен, нахален.

2. Отношение к себе и самооценка.

Занят собой, эгоистичен, расчетлив, личным отношением подменяет принципиальные или наоборот. Самоуверен, неуверен в себе. Обидчив, претенциозен, самолюбив, тщеславен. Отношение к своим недостаткам.

3. Отношение к деятельности и к труду.

Чем больше всего занимается. Любовь и увлечение трудом.

Утилитарное отношение к труду, отношение к труду лишь как к необходимости. Этическое отношение к труду. Выделяется ли учебными или трудовыми достижениями, незаметен, отстает. Отношение к физическому, бытовому, умственному труду и общественной деятельности. Для чего охотнее всего работает или работал бы. Ведет ли общественную работу, какую, почему и как относится к ней.

4. Потребности (степень их выраженности и способ удовлетворения).

Идейные потребности: общественные, умственные и эстетические. Потребность в труде. Потребность в общении. Потребность в развлечениях. Физиологические потребности (пищевая, половая).

5. Интересы и наклонности.

Направление, выраженность, постоянство, глубина и широта интересов. Идейные интересы. Материальные интересы.

6. Уровень развития сознания X.

Его мировоззрение и отношение к жизни. Общественное развитие, сознательность и активность X. Характер и мотивы общественной деятельности.

Имеет ли и какие именно жизненные цели. Имеется ли мировоззрение (убеждения). Каково оно. Стремится ли к выработке его.

В чем усматривает смысл и ценность жизни. Некоторые особенности мировоззрения — реалист, романтик, оптимист, пессимист, доверчив или недоверчив в отношении к людям.

7. Этические и эстетические качества.

Честен, правдив, высокое сознание долга и обязанностей, идейность, скромность, склонен к моральным угрызням, колебаниям. Реакция на общественно-этическое воздействие, на критику, на взыскания и поощрения. Моральные дефекты X. Реакция на красивое. Уровень развития эстетического вкуса. Критерий красоты и его роль в жизни X. Безразличие к красоте.

Культура поведения, навыки: вежлив, груб; аккуратен, опрятен, нечистоплотен, неаккуратен. Организован в поведении или нет.

II. Уровень психического развития

1. Особенности речи и мышления.

Интеллектуальность, активность, подвижность, тонкость, правильность эмоциональности мышления. Соотношения наглядно-чувственного и абстрактно-логического (специально человеческий тип, по Павлову). Богатство речи и мышления, выразительность речи.

2. Волевые качества.

Способен к усилию, владеет собой. Степень волевой выносливости, подвижности и устойчивости. Направления, в которых четко проявляются волевые качества или недостаток их.

3. Особенности свойств сенсорики, моторики, памяти, внимания, фантазии.

4. Специальные способности: технические, художественные, поэтические, умственные, моторные и т.п.

III. Темперамент

1. Сила, слабость, активность, пассивность, работоспособность, утомляемость, уравновешенность или неуравновешенность (возбудим, уравновешен), подвижность (моторная подвижность и общая подвижность психическая или медлительность).

Тип темперамента по Павлову. Проявление темперамента в отношениях и в сложных процессах нервно-психической деятельности.

2. Эмоциональные особенности: степень выраженности, устойчивость, неустойчивость эмоций. Какие эмоции преобладают. Колеблется ли настроение и как. Что более вызывает радость, печаль, гнев, возмущение, обиду (насколько сильны эмоции и определяют поведение или подчиняются).

IV. Структурно-психологические качества

Уравновешенность, цельность; широта или узость диапазона реактивности. Поверхностность, глубина реакций и переживаний; соотношение формы и содержания поведения.

Заключение

Основные положительные и отрицательные черты личности: их происхождение, мероприятия и способы, необходимые для укрепления положительных черт и устранения недостатков.

Личность и отношения человека (вместо заключения)

Человек, член общества, рассматривается социологией, психологией и педагогикой как личность, хотя он при этом остается организмом; в основе всех сторон деятельности личности лежит деятельность мозга. Единицей, рассматриваемой в перечисленных науках, является не организм, а личность человека, которая характеризует его как деятеля и более или менее заметного участника общественно-исторического процесса. Личность в основном определяется как общественно-исторически обусловленное высшее, интегральное психическое образование, свойственное только человеку, как сознательный потенциальный регулятор его психической деятельности и поведения.

В связи с этим можно сказать несколько слов о психических образованиях и о потенциальном психическом. Термин «психическое образование» применяется время от времени различными авторами при не вполне уточненном его значении. Так, процесс зрительного восприятия отличается логически и эмпирически от памяти образов; мышление как процесс умственного овладения отличается от интеллекта или ума как основы того или иного уровня мыслительного процесса.

В психическом можно установить две категории:

а) процессуальное; б) потенциальное. Процессуальное и потенциальное не существуют друг без друга, это — единство, но вместе с тем это — различные, а не тождественные понятия.

Потенциальное психическое не является предметом непосредственного наблюдения, а определяется на основе умозаключения. Это скрытая переменная, как ее определяет Б. Грин (B. F. Green, 1963), а также П. Лазарсфельд. В этой связи важным является соотношение процессуального и потенциального психического и отношений человека. Креч и Крачфилд (D. Krech and R. S. Crutchfield, 1948) определяют отношение как упроченную организацию мотивационных, эмоциональных, перцептивных и познавательных процессов в связи с некоторыми аспектами индивида. Г. Оллпорт (G. W. Allport, 1935) определяет отношение как психическое и нервное состояние готовности выполнить директивное влияние, ответ индивида на объекты и ситуации, с которыми он соотносится. Фьюзон (M. M. Fuson, 1942) характеризует отношение как вероятность выявления определенного поведения в определенной ситуации. Упомянутые авторы характеризуют отношение и склонность как заключение о вероятности определенной реакции на определенные обстоятельства. Предлагаются разные методы измерения склонности и отношений, о чем здесь нет возможности говорить. Вместе с тем в экспериментальной психологии обнаруживается и сейчас глубокое непонимание многообразия личности в связи с многообразием ее отношений. Такие крупные психологи, как П. Фресс, Ж. Пиаже (1966) в редактируемой ими экспериментальной психологии в параграфе «Поведение и отношение» пользуются формулой поведения: С (ситуация), П (персона, личность), Р (реакция). Устанавливая отношения членов этой формулы, они предусматривают варианты ситуации (С1; С2, С3) и варианты реакций (Р1; Р2; Р3), но рассматривают личность как одно недифференцированное целое. Они говорят, что изучают влияние изменений С на изменения Р, или различные соотношения на различные ситуации. Учитываемые особенности личности (пол, возраст) остаются формальными, а отношения личностей к содержанию ситуации или задаче в расчет не принимаются. Это показывает, что содержательное исследование личности в ее отношениях не заняло еще надлежащего места в экспериментальной психологии.

Психические образования являются потенциальным психическим, реализующимся, формирующимся в процессе психической деятельности. Личность человека представляет собой сложнейшее и высшее в психике человека образование. Высшим оно является в том смысле, что оно непосредственно определяется влияниями и требованиями социальной среды и общественно-исторического процесса. Общественные требования относятся прежде всего к идейной стороне поведения и переживаний человека.

Одним из недостатков психологического исследования является до сих пор не вполне изжитый формализм в рассмотрении его психики. Процессы психической деятельности, а также лежащие в их основе психические образования рассматриваются без достаточной связи с содержаниями психической деятельности. Рассмотрение психического процесса в связи с его предметом и обстоятельствами, его вызывающими, является основой содержательного исследования. Особенности содержания, с которыми связана психическая деятельность, определяют функциональную сторону психического процесса. Но эта структура, активность процесса, его характер (в смысле положительной или отрицательной реакции на объект), его доминирование в сознании и поведении зависят от отношения человека, от положительной или отрицательной значимости содержания процесса, от степени этой значимости для человека. Без учета этой роли психической активности отношений никакой процесс не может быть правильно освещен, не могут быть правильно определены способности человека, осуществляющего ту или иную деятельность; характер исследуемого процесса обусловлен не только особенностями задачи деятельности, но и отношением человека к этой задаче. Надо подчеркнуть, что речь идет только об отношениях человека или человеческих отношениях. Подчеркнуть это нужно потому, что без этого широко и в различных планах применяемый термин отношений окажется нечетким и расплывчатым. В этом смысле отношения человека — это потенциал, проявляющийся сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека, основанной на его индивидуальном, социальном опыте. Чем элементарнее организм, тем в большей степени его избирательность основана на

врожденной связи реакций с объектом. Это физиологически определяется как безусловный, или простой, рефлекс. И. П. Павлову принадлежит формула: «Психические отношения и есть временные связи», т.е. условно-рефлекторные образования; временные, приобретенные связи представляют, по Павлову, психические отношения. И. П. Павлов не давал ни определения, ни характеристики отношений человека, поэтому, говоря о Павлове, здесь мы укажем лишь на два момента:

1) психические отношения как условные временные связи черпают свою силу из безусловных;

2) у человека все отношения перешли во 2-ю сигнальную систему. Это значит, что отношения, основанные на индивидуальном, или личном, опыте, опираясь на безусловные, «инстинктивные» тенденции, реализуются в системах высших «второсигнальных» собственно человеческих процессов, определяющих и регулирующих деятельность человека. А эти высшие отношения и лежащие в их основе нервно-физиологические и в то же время нервно-психические образования неразрывно связаны с сознательным мышлением и разумной волей человека.

Нет надобности говорить о том, что собственно-человеческий уровень отношений является продуктом общественно-исторического существования человека, его общения с членами человеческого коллектива, его воспитания, его сознательной трудовой деятельности в коллективе. Здесь уместно вспомнить, что К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали, что «животное не «относится» ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение» (Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т.3. С. 29). Положение о том, что для животных их отношения «не существуют как отношения», обозначает, что эти отношения не осознаются животными. Возвращаясь к Павлову, укажем, что установленная им зависимость силы условно-рефлекторных корковых процессов от заряжающей их силы подкорковых имеет решающее значение для понимания динамики высших процессов у животных. Условные пищевые рефлексы обнаруживаются отчетливо, если животное голодно, и не выявляются, если оно сыто. Но эта отчетливая зависимость меньше сказывается на конкретно-личных отношениях человека, например, в привязанностях к кому-нибудь или интересах к чему-нибудь. Она совсем не сказывается на высших идейных отношениях, хотя они также возникают на основе физических временных связей. Их сила и прочность определяются психосоциальной значимостью объекта и эмоциональным характером отношений человека. Можно сказать: чем более то или иное проявление характеризует личность, тем менее оно связано с витально-биологическими отношениями и тем более явно выступает зависимость его от истории формирования личности. Человек есть социально-историческое образование, впитавшее в себя все общественные условия и влияния конкретной истории его развития и проявления которого обусловлены и могут быть поняты только на основе этой истории. Подытоживая все, сказанное здесь и ранее об отношениях человека, можно рассматривать их как потенциал избирательной активности человека в связи с различными сторонами действительности. Они содержательно характеризуют деятельность человека, проявляются не какой-либо одной функциональной стороной психики, а выражают всю личность в ее связи и с той или иной стороной деятельности. Они характеризуются тем большей активностью психических процессов, чем более значим для личности объект отношений, отличаясь положительным или отрицательным знаком (тяготение — отвращение, любовь — вражда, заинтересованность — безразличие). Чем выше уровень развития личности, тем сложнее и процессы психической деятельности и тем дифференцированнее и богаче ее отношения.

А. Ф. Лазурский (1921), основатель психологического учения об отношениях человека, писал, что экзопсихика, иначе говоря, отношения, и эндопсихика представляют собой две стороны психики человека. Неправильно было бы упрекать А. Ф. Лазурского в дуализме. Его позиция обозначает не двойственность, не дуализм, а синтез двух обязательных планов рассмотрений. Аналогично этому характеристика силы электрического тока существует одновременно с характеристикой напряжения тока, что вовсе не обозначает дуализма в понимании природы электричества.

Как мною неоднократно указывалось, отношения человека — это не часть личности, а потенциал ее психической реакции в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности.

Отношение целостно, как и сама личность. Исследование личности является, в значительной степени, ее исследованием в ее отношениях. Развитие личности представляет процесс образования усложняющихся, обогащающихся, углубляющихся связей с действительностью, накопление в мозгу потенциала действий и переживаний. Развитие личности — это развитие психики, а значит, это развитие и усложнение психических процессов и накопление опыта — психического потенциала. Опыт осуществляется в форме накопления:

- 1) знаний;
- 2) навыков;
- 3) умений;
- 4) отношений.

Все четыре вида потенциального психического в той или иной мере характеризуют личность. Но, вместе с тем, ясно, что личность характеризуют не знания, навыки и умения, а, как уже говорилось выше, отношения. Исследование личности в ее развитии представляет историческое изучение личности в динамике ее содержательных отношений.

Исследование отношений представляет тот необходимый для психологии подход, в котором объединяется объективное с субъективным, внешнее с внутренним. Отношения существуют между личностью человека — субъектом и объектом его отношений. Отношение реализуется или проявляется во внешнем факторе, но вместе с тем отношение выражает внутренний «субъективный» мир личности. Личность — это субъект отношений так же, как субъект внешней деятельности. На этом единстве внутреннего и внешнего, объективного и субъективного основывается материалистическая психология.

Принцип системности и целостности, который с наибольшей отчетливостью вошел в учение о мозге, организме и личности в свете объективного ее исследования со времени работ И. П. Павлова, заставляет рассматривать личность как систему и единство психических процессов и образований, в котором действительно потенциальным является система отношений. Личностность психических процессов заключается в том, что в них реализуется потенциал сознательных отношений личности.

С психологической проблемой личности и ее отношений тесно связан ряд интегральных психологических понятий. Прежде всего, сюда относится идущее от В. Штерна (W. Stern, 1921) понятие направленности (*Richtungsdispositionen*). У нас довольно широко применяется в психологии, и в особенности в связи с учением о личности, термин «направленности». Этот термин, по сути, характеризует понятие топографически-векторно, в применении к психологии это означает доминирующее отношение. Термин «направленность» вместе с тем является очень общим. Его употребление вызывает вопрос не только о том, что есть то, на что направлено, но и что направлено. Так, говорят о направленности вкусов, взглядов, желаний, мечтаний, интересов, симпатий, склонностей и т.п. Направленность интересов — законное понятие. Оно характеризует доминирующие интересы личности. Но к понятию личности направленность менее применима. Личность многосторонне избирательна. Личность имеет характеристику не линейную и не плоскостную. Если пользоваться пространственным образом, личность представляет не только трехмерную величину, как статуя, но, в отличие от нее, как все живое, она динамична и различно в разных системах меняется в процессе жизни. Характеристика личности направленностью не только односторонняя и бедная, но она мало подходит для понимания большинства людей, поведение которых определяется внешними моментами; они не имеют руля доминирующей направленности. Отношения человека многообразны, а поэтому именно они могут раскрыть многообразие человеческой психики.

Многие советские авторы применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (A. Adler, 1912). Позиция личности означает, в сущности, интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе.

Многостороннее разрабатываемое грузинскими психологами понятие установки также относится к психическим интегральным образованиям, особенно когда речь идет об установке личности. В этом случае, в отличие от сенсо-моторной установки, вырабатываемой экспериментально, это понятие близко к только что указанному понятию позиции личности. Однако установка как бессознательное образование безлична. Установка — это

приобретенная готовность к опытно-обусловленным особенностям протекания психических процессов. Может существовать система установок, интегральная установка, отдельные и частные установки. Д. Н. Узнадзе охарактеризовал установку как готовность личности к определенной обусловленной потребностью деятельности, как опирающийся на действенный опыт механизм, предопределяющий особенности реагирования. Нужно заметить, что в установке как в бессознательной инерции прошлого противостоят сознание настоящего и перспективы будущего, объединяемые в каждом поступке и переживании человека. В этом смысле установка сходна с условным рефлексом, хотя по механизму своего развития она не связана обязательным образом с безусловным раздражителем. В теорию установки с большим основанием включается понятие потребности, которая, однако, в основном эксперименте по исследованию установки отсутствует. Это показывает, что понятие установки, применяемое в психологии, шире, богаче и глубже той экспериментальной модели, которой иллюстрируется само понятие, демонстрирующей лишь инерцию и ее приобретенный механизм.

В мотивационной психологии особое место занимает понятие мотива. Это понятие значимо для всякой психологии и важно для психологии отношений. При этом нужно отдавать себе отчет в том, что понятие мотива имеет двоякий смысл: а) побудительной движущей силы поведения или переживания, или б) основание поступка, решение, мнение. Так называемое мотивированное действие имеет в своей основе движущую силу побуждения и основание действия. Так называемое немотивированное действие имеет только одну мотивационную категорию — побуждение, другая же, представляющая основание действия, отсутствует. В так называемом немотивированном действии его основание не осознается. Отношение может быть основанием мотива, например, когда ученик учится из любви к знанию, из любви к родителям, из тенденции честолюбивого самоутверждения и т.д.

Мотивом отношения может быть то или иное переживание, например, переживание учебной неудачи может стать мотивом отрицательного отношения к учению; успехи другого ученика могут стать мотивом враждебно-завистливого отношения к нему. Таким образом, понятие «мотив» не имеет определенного однопланового психологического содержания. Действенность того или иного обстоятельства всегда связана с отношением к нему человека, но неправильно смешивать мотивы и отношения или говорить о мотивах независимо от отношения и подменяя отношение мотивами.

Нет надобности говорить о необходимости различать понятия свойств личности и характера при их близости и иногда совпадении. В необходимости их различения никто не сомневается, тем не менее об этом сказать уместно, потому что это разграничение не всегда четко. Характер — это психическое своеобразие человека, интеграл всех его свойств. В основном характер — это единство отношений и способа их осуществления в переживаниях и поступках человека. Личность — это человек, рассматриваемый с точки зрения собственно человеческих социальных его особенностей. Некоторые психические свойства могут относиться и к характеру, и к личности, некоторые же только к тому или другому. Например, порядочный или непорядочный, идейный или безыдейный, сознательный или несознательный, творческий или нетворческий. Это все черты личности. Коллективизм или индивидуализм, честность или бесчестность, благородство или подлость — эти черты характеризуют личность. Они свидетельствуют об уровне общественно-нравственного развития человека. Некоторые из этих черт могут быть отнесены к характеру, например, благородство или подлость. В этом случае они имеют определяющее значение в системе всех психических свойств человека. Перечисленные черты так тесно связаны с особенностями отношения человека, что не будет ошибки сказать о личности, как о человеке в его отношениях к действительности. Сами отношения при этом, имея личностный характер, являются элементами, в которых реализуется личность в процессе ее деятельности. Человек как личность является не только сознательно преобразующим действительность, но и сознательно относящимся к ней.

Рассмотренные только что интегральные понятия, таким образом, имеют существенное значение, их нельзя отвергать, но они получают уточнение, и в этом уточнении существенное место занимают их различные связи с понятием отношений.

В связи с вопросом о развитии личности упоминался вопрос о развитии отношений. Мы

здесь коснемся еще только одной стороны, а именно, изменчивости и устойчивости реакций личности. Нередко устойчивость и лабильность или изменчивость рассматривается в формально-динамическом плане, но это рассмотрение становится содержательным лишь с учетом отношений. Стойкость при этом рассматривается в связи с определенными содержаниями, например, стойкость и привязанность к близкому лицу, стойкость убеждений, нравственная стойкость. Указанные черты выражают отношение человека. Реакции, выражающие эти отношения, а следовательно, и сами отношения, могут быть устойчивые или неустойчивые, варьируя от моментальной ситуативной лабильности до высокой стабильности. Но стабильные отношения могут быть и инертно стойкими. Не эта стабильность является основой в развитии отношений, важна принципиальная устойчивость. Принципиальная устойчивость основывается на некотором осознанном и обобщенном принципе.

Установление различий в устойчивости отношений в зависимости от инертности механизма или от стойкости принципа требует рассмотрения отношений личности и психофизиологических механизмов деятельности, в которой они осуществляются. Нет отношений без отражения, т.е. отношения всегда связаны с объектом, который отражается в сознании. Для понимания личности и психики существенно не только их единство, но и различие. Человеческое суждение, мышление вообще, может быть бесстрастным, страстным и пристрастным. Первое не препятствует адекватному отражению, но и недостаточно для глубины его, второе содействует глубине и богатству отражения, а третье искажается тенденциями, в которых субъективные компоненты отношения делают отражение неадекватным, неправильным.

В особой области психических расстройств, преимущественно психогенных, мы встречаемся с тремя категориями патогенеза, связанного с нарушением механизмов нервно-психической деятельности и с болезненным нарушением отношений. Это: а) реактивные депрессии; б) паранойяльные образования; в) распад личности. Реактивная депрессия связана с утратой объекта, вызванной смертью, изменой, несправедливостью. В этом случае развивается состояние угнетения, и вся нервно-психическая и нервно-вегетативная динамика человека оказывается болезненно-измененной. Человек лишается того, что было существенным в системе его оценочных отношений, его ценностей. Паранойяльные идеи и паранойяльные отношения представляют прежде всего эмотивно-конативно (конативный от латинского *conare* — стремиться, помогать) обусловленные искажения, при которых при сохранности в основном интеллектуальных операций мышление и представление искажаются в области болезненных эмотивно обостренных отношений, связанных с состоянием неудовлетворенности. Причем возникает паранойяльный бред величия, ревности, преследования. Наконец, третья категория — это регресс личности, при котором распадаются сформированные жизнью связи, избирательные отношения, личность регрессирует (прогрессивный паралич, старческое слабоумие, острые психотические состояния токсического или инфекционного генеза).

Если в патогенезе болезненных психогенных состояний личности, а также организма играют роль влияния и складывающиеся отношения его с действительностью, то в формировании личности их роль имеет решающее значение. Педагогика и управление всей психодинамикой и взрослого, и подрастающего человека существенно связана с формированием отношений человека. Все, что делает человек, он делает ради или для чего-то. Когда мы формируем у человека способность управлять своим поведением, самоконтроль, самообладание, саморегуляцию, то и развитие этой способности, и реализация всегда осуществляются ради чего-то или для чего-то. Движущей силой этого развития, мотивом являются идейно-социальные требования.

Успешное развитие регулятивной доминирующей роли идейных отношений приводит к формированию полноценных личностей. Воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений. Роль отношений в воспитании неоднократно подчеркнута А. С. Макаренко.

Эти понятия не только жизненно важны, а потому и научно и теоретически важны. Не отрицая роль функционального процессуального рассмотрения психологии человека, нельзя не учесть, что содержательно-синтетическое восприятие является как исходным, так и завершающим моментом психологического исследования и психологической характеристики. Отсюда вытекает вопрос о месте понятия психическое или личностное, или человеческое

отношение в системе психологических понятий. Исходя из того, что это понятие отношения несводимо к другим и неразложимо на другие, надо признать, что оно представляет самостоятельный класс психологических понятий. Выделение этого класса особенно важно в борьбе за личностную психологию против безличной функционально-процессуальной и за содержательную психологию личности.

Литература

- Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1921.
Макаренко А. С. Сочинения. М., 1949. Т.5.
Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т.3. С. 29.
Фрейд З., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1966.
Adler A. Über den nervösen Charakter. Wiesbaden, 1912.
Allport G. W. Attitudes // A Handbook of Social Psychology / Ed. by Murchison Clark Univ. Press, 1935.
Fison M.M. // The American Sociological Review. 1942. N7.
Green B.F. Attitude Measurement // Handbook of Social Psychology. Cambridge (Mass.), 1963.
Krech D. and CRITCHFIELD R. S. Theory and Problems of Social Psychology. N.-Y., 1948.
Stern W. Die differenzielle Psychologie. Leipzig, 1921.

Приложение (литературные источники)

- Личность и отношения человека // Проблемы личности (материалы симпозиума). М., 1969.
Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Проблемы сознания (материалы симпозиума). М., 1966.
О соотношении биологического и социального в психике человека // Соотношение биологического и социального в человеке (материалы симпозиума). М., 1975.
Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии // Исследования личности в клинике и экстремальных условиях: Сборник работ ЛГУ и НИИ им. Бехтерева. Л., 1969.
Теория отношений и принцип доминанты в психофизиологической деятельности человека. Совместно с Н. В. Голиковым // Нейрофизиологические механизмы психической деятельности человека. Л., 1974.
Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ. Л., 1957. N244.
О связи проблем психологии отношений и психологии установки // Понятия установки и отношения в медицинской психологии (материал симпозиума 23—25. XII. 1968 г.), Тбилиси, 1970.
Психические функции и отношения // Ученые записки ЛГУ. Л., 1949. N119.
Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношения человека // Ученые записки ЛГУ. Л., 1955. N203.
Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. М.: Мысль, 1965.
О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы симпозиума 1—3. XII. 1970 г. Л., 1970.
Личность и труд аномального ребенка // Труды Института мозга. Л., 1936. Вып. 5.
Методологическое значение медицинской психологии // Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1969.
Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Методологические проблемы психоневрологии. Л., 1966.
Личность, отношения и реакции. Психологическое значение блокадного опыта // Проблемы психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1948.

Проблемы психических особенностей человека и их значение // Глава из совместной с А. Г. Ковалевым монографии «Психические особенности человека». Л., 1957. Т.1.

Проблема отношений в психологии индивидуальных различий // Проблемы психологии. Л., 1948.

Характер и прошлое (к вопросу о методике анамнеза) // Труды педагогического института им. Герцена. Л., 1930.

Принципы и методы исследования характера // Глава из совместной с А. Г. Ковалевым монографии «Психические особенности человека». Л., 1957. Т. 1.

Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений // Там же.

Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Сборник «Проблемы способностей» (материалы конференции). М., 1962.

Способности и потребности // Ученые записки ЛГУ. Л., 1960. N287.

О связи склонностей и способностей // Сборник «Склонности и способности». Л.: Изд-во ЛГУ, 1962.

Методы исследования способностей и одаренности // Глава из совместной с А. Г. Ковалевым монографии «Психические особенности человека». Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. Т.2.

Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т.2.

Личность и неврозы // Психологическая наука в СССР / Под ред. В. Н. Мясищева. Л.: Изд. ЛГУ, 1960. С. 419-425.