

ЭТИКА

ПОДПИСНАЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ СЕРИЯ



1985/3

Б.С. Братусь
НРАВСТВЕННОЕ
СОЗНАНИЕ
ЛИЧНОСТИ



ЗНАНИЕ

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ

ПОДПИСНАЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ СЕРИЯ

ЭТИКА

3/1985

Издается ежемесячно с 1973 г.

Б. С. Братусь,

кандидат психологических наук

НРАВСТВЕННОЕ

СОЗНАНИЕ

ЛИЧНОСТИ

(ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Издательство «Знание» Москва 1985

ББК 87.7

Б 87

Автор: Борис Сергеевич БРАТУСЬ — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

Рецензенты: В. П. Зинченко — доктор психологических наук, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, заведующий отделом эргономики Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ); А. А. Гусейнов — доктор философских наук, профессор кафедры этики философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова,

Братусь Б. С.

Б 87 Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). — М.: Знание, 1985. — 64 с.— (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»: № 3).

11 к.

Задача автора — показать связь моральных понятий человека с его конкретно-психологическими особенностями, возрастными и индивидуальными закономерностями развития, на основе данных современной психологии раскрыть некоторые наиболее общие закономерности становления нравственного сознания личности, особенности его строения и функционирования.

0302050000

ББК 87.7

1М17

(6) Издательство «Знание», 1985 г.

**ПСИХОЛОГИЯ И ЭТИКА:
ОСНОВАНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА
(ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ)**

Название предлагаемой брошюры — «Нравственное сознание личности» — является вполне привычным, даже оаиальным для круга литературы по вопросам этики. Некоторую необычность составляет другое — сочетание этого названия с подзаголовком «Психологическое исследование». Действительно, целостные структуры нравственного сознания, как правило, исследуются философами, учеными-этиками, тогда как представители научной психологии в этом плане, в лучшем случае, касаются проблем становления отдельных моральных понятий и черт. Характерно и то, что в немногих работах по изучению моральной сферы психологи, боясь покинуть почву объективных экспериментальных данных, почти не апеллируют к данным этики. В противовес этому ученые-этики в последнее время все чаще начинают обращаться к сведениям, добытым конкретной психологией. Все это ставит ряд вопросов о взаимоотношении двух наук: в какой степени правомерен психологический анализ проблем нравственности, где кончаются границы компетентности этого анализа, как соотносятся эти границы с границами философско-этического анализа, чем может быть полезен друг для друга союз психологии и этики и др. Для того, чтобы разобратся хотя бы в некоторых из этих вопросов, полезно вспомнить саму историю возникновения психологии как науки.

Психология как область познания, ориентированная на понимание душевной жизни, имеет древнее прошлое. В европейской культуре первое (из дошедших до нас) систематическое описание психических явлений сделано Аристотелем (384—322 до н. э.) в его трактате «О душе». В течение всех последующих столетий, вплоть до XIX века, психологические исследования рассматривались не как самостоятельная об-

ласть, а как составная часть философии'. Развитие XIX века в данной связи, особенно его второй половины, шло под знаком крепнущего авторитета естественнонаучного знания, которое все более дерзко, смело наступало на метафизические догмы мышления, на отвлеченные философские и прежде всего теологические доктрины. Чтобы дать почувствовать атмосферу той эпохи, можно привести слова швейцарского ученого и общественного деятеля Августа Фореля из его доклада на съезде естествоиспытателей в 1894 г.: «В прежнее время начало и конец большинства научных трудов посвящали богу. В настоящее время почти всякий ученый стыдится даже произнести слово «бог». Он старательно избегает всего, что имеет какое-либо отношение к философскому вопросу о боге. На место бога поставлены теперь материалистические кумиры или слова, представляющие собой отвлеченные понятия: материя, сила, атом, закон природы». Этот общий «дух времени» затрагивает и саму философию, в которой — в противовес отвлеченным мировоззренческим проблемам — все большее хождение получают сугубо позитивистские суждения, эта, по сути дела, «философия без философии», отвергающая, вслед за ее основателем Огюстом Контом (1798—1857), общие философские размышления о причинах и сущностях явлений и ставящая своей задачей «чистое» описание и интерпретацию лишь опытных данных науки и прежде всего естествознания. С другой стороны, в исследованиях естествоиспытателей накапливалось все больше фактов, которые нельзя было объяснить только физиологическими или физическими понятиями, что требовало перехода к объяснениям собственно психологическим, но не в прежнем спекулятивно-философском ключе, а в духе времени, т. е. к объяснениям строгим, научным, объективным.

Эти тенденции и привели, наконец, к рождению психологии как науки, которая была отнята естествоиспытателями у ослабевшей, утрачивающей связь с жизнью идеалистической философии.

Нет ничего удивительного поэтому в том, что первыми научными психологами были физиологи или физики (Фехнер, Гельмгольц, Сеченов и др.). Именно им принадлежат первые психологические сочинения и первые психологические опыты. Причем нередко эта рождающаяся психология прямо называется «физиологической психологией», чем лишний

раз подчеркивается значение физиологии как родового, определяющего понятия, лишь в свете которого психология может стать позитивной, научной. Этим определяется и круг первых проблем экспериментальной психологии — проблемы элементарных ощущений, скорости реакции и т. п., т. е. то, что может измеряться, регистрироваться хроноскопами, кимографами и прочей аппаратурой физиологических экспериментов того времени.

Поэтому, когда мы говорим, что психология была вырвана в конце XIX века из под опеки философии, слова эти нуждаются в уточнении. Была отнята нижняя часть психологии, та ее часть, которая непосредственно смыкается с физиологией, ищущие же проблемы психологии, ее верхняя, так сказать, часть оставалась по-прежнему прерогативой философии. Эту раздвоенность можно наглядно увидеть в мировоззренческих родоначальниках психологии. Фехнер, например, которому принадлежит первый труд по экспериментальной психологии, определял основанную им экспериментальную психофизиологию как «точную теорию об отношениях между душой и телом и вообще физическим миром и психическим миром». Философом-идеалистом был и Вильгельм Вундт, с именем которого связано возникновение первой в мире психологической лаборатории (1879). Вундт применял экспериментальные процедуры физиологии к решению некоторых элементарных психологических вопросов, твердо, однако, считая, что высшие психические процессы (мышление, воля и др.) недоступны опытному исследованию, и в их анализе он прямо придерживался идеалистических философских воззрений.

Дальнейший исторический ход, развития психологии как самостоятельной науки был во многом связан с отвоеванием у философии все более вышележащих уровней психологического знания о человеке: от простых ощущений к целостным видам восприятия, от механической памяти к опосредствованной, от элементарных мыслительных операций к сложным моделям интеллекта и, наконец, от исследования отдельных поведенческих актов к комплексным, системным проблемам личности. В этом движении психология — в своей конкретной методологии, способах анализа и обработке результатов — по-прежнему стремилась равняться прежде всего на естественные науки, постоянно видя в них образец

объективности, собственно научности. Психология, заметил, например, известный немецкий психолог К. Левин, вообще очень медленно выходила в своих исследованиях из поля элементарных процессов и ощущений в поле аффекта, мотивации, воли не столько из-за слабости экспериментально-технических средств, сколько из-за того, что нельзя было ожидать, что один и тот же случай повторится вновь, а следовательно, и представится возможность математической, статистической обработки материала, столь принятой в естественных науках.

И тем не менее, несмотря на все сложности, кризисы, периоды застоя, психология поднялась в своем научном анализе, казалось бы, до самых высоких уровней позднего внутреннего жизни человека. Существует множество теорий мотивации, мышления, памяти; давно перестал быть редкостью и вызывать удивление эксперимент в области исследования сложных личностных процессов. Как и при интенсивном развитии любой науки, стали появляться смежные области знания на стыках с другими науками: появились нейропсихология, патопсихология, инженерная психология, педагогическая психология, юридическая психология и др. Психология охотно идет на союз с другими науками, имеющими касательства, к человеку, однако, надо признать, что реальная «стыковка» с конкретными отраслями философской науки осуществляется пока крайне редко и к таким попыткам и даже самой их идее многие психологи относятся с предубеждением. Между тем, по нашему мнению, необходимо более тесное единение не только в плане разрабатываемой философии общей методологии всех наук, в том числе и психологии, но и в плане решения многих вполне конкретных научно-исследовательских задач. Нелишне добавить, что при этом философия и психология должны сотрудничать на иных, нежели прежде, основаниях, как две самостоятельные пауки: психология хоть и является дочерью философии, но дочь эта уже давно выросшая, ставшая самостоятельной и — если продолжить аналогию — живущая отдельным домом, имеющая собственных детей.

Для того чтобы на деле упрочит такой союз, надо найти конкретный общий предмет исследования, который бы отдал по крайней мере следующим условиям. Во-первых, рассмотрение и анализ этого предмета должны в равной ме-

ре отвечать насущным интересам как той, так и другой науки, и, во-вторых, общий предмет должен быть таков, что каждая из наук лишь в союзе с другой могла бы прийти к достаточно полному рассмотрению, пониманию данного предмета. В нем должны как бы скрещиваться интересы и возможности обеих наук, тем самым взаимодополняя, взаиморасширяя друг друга.

На наш взгляд, областью поиска в этом отношении должна стать личность человека, а одним из возможных предметов — нравственное сознание, моральный выбор личности. Конкретным разделом психологии, связанным с этим предметом, является психология личности. Философской областью, интерес которой наиболее нацелен на анализ этого предмета, является этика.

Как же реально могут соотноситься между собой эти науки г. изучения нравственного сознания личности?

Если, с известным упрощением, конечно, рассматривать этику как науку о должном добре и зле, об идеалах, о хорошем и дурном в поведении человека, в общественно-исторической перспективе его развития, то психологию личности можно будет тогда назвать наукой о сущем, о том, что есть во внутреннем мире человека реально, о конкретных путях и механизмах его развития, о его действительных помыслах, мотивах, сомнениях и конфликтах. Следует, однако, сразу отметить условность и, более того, пагубность, для судьбы обеих наук слишком строгого их разделения, разграничения друг от друга. Первыми со всей ясностью это осознали этики. Известный этик А. И. Титаренко подчеркивает, например, что фактический материал, накопленный в психологии, буквально «вопиет» о своем этическом обобщении². Целый ряд проблем этики — исследование структуры нравственного сознания, проблема превращения абстрактных принципов морали в потребность личности, исследование моральной деятельности и многие другие не могут быть решены в этике без данных психологии, точнее, без совместного с психологами анализа нравственной сферы личности. Но с другой стороны (к сожалению, самими психологами это пока осознается в очень малой степени), и психология, прежде всего психология личности, не может успешно развиваться вне связи с этикой, вне союза с философским размышлением о добре и зле, о назначении человека, его нравственных перс-

вективах. Если без привлечения данных конкретной психологии этика начинает рассматривать свои проблемы оторвано от личности, или внеличносно, то без учета этических разработок конкретные психологические исследования личности теряют свою гуманистическую мировоззренческую ориентацию, более того, свой конечный общечеловеческий смысл и назначение, ибо психология личности существует не ради самой себя, но в своем назначении и оправдании призвана служить духовному росту, развитию человека, осуществлению в нем идеалов добра, справедливости, честности, т. е. тех самых идеалов, разработке и осмыслению которых посвящают свои усилия философы-этики.

Философская этика является, следовательно, более общей, более высокой по уровню науки, призванной ориентировать и направлять науку более конкретную — психологию личности и получать, в свою очередь, от этой конкретной науки сведения, необходимые для ее общих разработок. Тем самым психология личности, занимаясь сущим, наличным состоянием внутреннего мира человека, его мотивов, потребностей, эмоций, должна постоянно учитывать, ориентироваться на разрабатываемые этикой идеалы, т. е. стать не просто наукой о сущем, но наукой о сущем, которое стремится достичь должного, наукой о вполне конкретных путях достижения этого должного, наконец, о тех весьма многочисленных отклонениях, препятствиях, опасностях, которые подстерегают человека на этих путях и соответственно о способах минования этих опасностей (в той мере, разумеется, в какой это может зависеть от психологии).

Этика призвана создавать для психологии проекты должного будущего, нравственных перспектив человека, ибо без них психология неизбежно скатывается в натурализм, в попытки выведения всех, в том числе и высших устремлений человека, из одной его внутренней природы, из самих по себе психологических закономерностей и механизмов. Этика в равной мере нуждается в психологии, иначе она легко впадает в утопизм, конструирование абстрактных представлений о должном без опоры на знание о том, насколько оно реально возможно (с точки зрения психологии), какие конкретные условия и пути необходимы для его достижения³.

Несколько заостряя проблему, можно сказать, что перед этикой нет выбора — использовать данные психологии лич-

ности или не использовать их. Разрабатывая представление о должном в личности, каждый этик осознанно или неосознанно опирается на свою модель психологии личности, т. е., по сути дела, на свою модель психологии личности. Следовательно, вопрос вообще не в том, нужна или нет психология личности для этики, а в том — какая психология должна быть использована: идти ли по пути интуитивных представлений, собраний сведений, почерпнутых из разрозненных источников — от житейских наблюдений до популярных статей и художественной литературы, или обратиться к данным научной психологии, ее достижениям в объективном познании внутренней жизни человека.

Аналогичным образом и для психологии личности нет, на наш взгляд, выбора — использовать или не использовать этические построения в своих разработках. Даже те психологи (а таких, надо признать, большинство), которые считают, что задача психологии — исследование внутренних механизмов, закономерностей, а собственно проблемы морали, этики, назначения человека здесь вовсе ни при чем, даже они — опять же осознанно или неосознанно, — но всегда опираются в своих психологических построениях на некоторые представления о должном в личности, о ее идеалах, стремлениях, об общем назначении человеческой жизни, т. е. на те или иные этические обоснования. И здесь, следовательно, вопрос не в том — использовать данные этики в психологии или нет, а в том — какие этические ориентации реализует психолог личности в своих работах, удовлетворится ли он интуитивно найденным, слабо рефлексированным, недостаточно осмысленным набором представлений или его конкретную работу будут освещать подлинные достижения этической мысли, развернутые философские исследования сути нравственной жизни человека.

Построение такой — этически ориентированной психологии личности — во многом еще дело будущего, равно как и научной этике предстоит во многом пополниться психологическими данными. Первой задачей на пути сближения этих областей знания должно стать согласование понятий и представлений психологии и этики. В данной брошюре как один из шагов на пути к решению этой задачи мы последовательно рассмотрим некоторые основные понятия современной психологии — понятия личности, деятельности, мотива, по-

требности, значения, смысла и соотнесем эти понятия с проблемой возникновения и функционирования нравственного сознания личности.

ЧТО ПОНИМАЕТСЯ ПОД ЛИЧНОСТЬЮ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ?

Казалось бы, на вопрос, содержащийся в заголовке, можно ответить одним коротким абзацем, дав типичное, достаточно общепринятое и устоявшееся в психологии определение личности. Однако, несмотря на повсеместную распространенность термина «личность» в психологической литературе, какой-либо однозначности в его понимании нет. Более того, вряд ли в психологии найдется какой-либо другой термин, который имел бы столь расплывчатое и столь неопределенное значение. Сплошь и рядом встречается смешение понятия «личность» с понятиями «индивид», «индивидуальность», «темперамент», «характер», «субъект» и т. п., причем каждый исследователь привносит в это смешение свой особый, акцент, долю своего опыта и понимания, а это в еще большей степени увеличивает пестроту взглядов. Любопытно заметить в этом плане, что обсуждение проблем личности даже в профессиональном кругу психологов (например, на кафедре общей психологии факультета психологии Московского университета, где работает автор) резко отличается от обсуждения проблем психофизиологии, восприятия или памяти. Если во втором случае спор обычно локализуется между непосредственными специалистами в данной узкой области, в то время как остальные, и прежде всего «личностники», занимают позицию общих наблюдателей, не решающихся высказать свое мнение в силу его завидомой некомпетентности, то в первом случае буквально каждый — является ли он специалистом в области исследования личности или нет — активно вступает в обсуждение и считает себя вполне компетентным для спора и утверждения (часто весьма категоричного) своего мнения.

Истоки такого отношения к проблеме личности вполне понятны. Ведь указанная проблема касается и интересует всех и в то же время является необыкновенно широкой, сложной и многомерной. Эта многомерность отражена уже в самом богатстве языковых возможностей описания лично-

сти. Олпорт и Одберг обнаружили, например, в английском языке 17 тысяч слов, с помощью которых можно охарактеризовать поведение личности, из них 4505 являются названиями черт как таковых; Клагес насчитал 4 тысячи таких слов в немецком языке, а Баумгартен, выбравший более строгие критерии, — 1093⁴. К. К. Платонов считает, что только в «Словаре русского языка». С. И. Ожегова среди 51 тысячи включенных в него слов 1548 определяют свойства личности; по его же данным в грузинском языке таких слов еще больше — около 4 тысяч⁵.

Как же возможно из этого обилия красок, их смешения, оттенков и полутонов найти и выделить то, что является существенным для конкретного определения ЛИЧНОСТИ, ДЛЯ выявления предмета ее психологического изучения?

Наиболее очевидным путем поиска ответа является путь исследования тех или иных отдельных черт личности и их последующего соотнесения между собой. Такой путь в современной психологии кажется многим особенно привлекательным и потому, что позволяет применить для обработки данных достаточно строгий математический аппарат. И действительно, большинство авторов избирает это направление, носящее название дифференциальной психологии, которое обычно сводится к изучению корреляционных статистических связей между отдельными чертами личности, выявляемыми посредством тех или иных процедур тестирования, применения опросников и т. п.

Не ставя под сомнение правомерности и необходимости во многих случаях дифференциального подхода, приходится, однако, констатировать, что следование преимущественно лишь по этому пути уводит психологию от изучения личности как таковой подменив его, по сути дела, изучением индивидуальных различий. Создалось парадоксальное положение: несмотря на обилие работ (растущее чуть ли не в геометрической прогрессии), в заголовке и тексте которых фигурирует слово «личность», реальная личность человека, если воспользоваться замечанием одного западного психолога, «растворилась в тумане метода». Едва ли не основной причиной этого является, по мнению выдающегося отечественного психолога А. Н. Леонтьева, то, что изучение корреляций и факторный анализ имеют дело с вариациями признаков, которые выделяются лишь постольку, поскольку они выража-

ются в доступных измерении величинах и далее подвергаются математической обработке безотносительно к тому, в каком отношении находятся измеренные признаки к особенностям, существенно характеризующим человеческую личность⁶. Кроме того, корреляционные зависимости отдельных частей могут определить механическую систему, но не живую систему психики, тем более высший уровень - личность⁷. Да и сами конкретные методы нуждаются в обоснованиях, которые не могут быть непосредственно извлечены из них самих, а требуют специального уровня теоретической работы, требуют развития общей психологии - личности.

Логичнее начать рассмотрение этого уровня с анализа

определений личности, исходных для тех или иных общепсихологических концепций.

Однако и здесь мы сталкиваемся с существенными трудностями. Прежде всего бросается в глаза чрезвычайная пестрота и расширяющееся с годами разнообразие самих определений. Например, в 30-х годах американский психолог Олдорт насчитал, 50 различных определений личности (и то только основных), бытовавших тогда в зарубежной психологии; в 60-е годы, в своих последних работах, он доводит число определений до 100, что касается настоящего времени, то число это можно было бы увеличить еще более. Попытки классификации этих определений привели бы нас к традиционным школам зарубежной психологии — бихевиоризму, психоанализу, персонализму и ряду других. Но в рамках данной брошюры нет места и возможности даже для поверхностного и беглого анализа этих теорий, поэтому, отослав читателя к соответствующей критической литературе⁸, достаточно грубо выделим лишь две особенности. двойственные большинству зарубежных подходов. Во-первых - эта особенность главная, — для зарубежных подходов характерно в той или иной степени игнорирование социальной природы личности, рассмотрение личности самой по себе, как изолированной или противостоящей обществу. Вторым существенным моментом является недостаточное разделение понятий «индивид» и «личность».

Личность определяется как "динамическая организация в индивиде таких психофизиологических систем, которые определяют характерное для него поведение и мышление» (Олворт), как "организованный агрегат относящихся к индиви-

ду психических процессов и состояний» (Линтон), как «совокупность психологических качеств, которая характеризует каждого отдельного человека» (Мейли), и т. п.

Для отечественной психологии также характерны различные подходы к изучению личности, среди которых можно назвать научные школы Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна и другие. Однако, все эти подходы, в противовес зарубежным теориям, объединяет подчеркивание социальной обусловленности личности, ее связи с общественным бытием. Приведем для примера небольшую подборку определений личности, заимствованную из работы Е. В. Шороховой⁹.

«Понятие личности обозначает человеческого индивида как члена общества, обобщает интегрированные в нем социально-значимые черты» (И. С. Кон).

«Личность — человек как общественный индивидум, субъект познания и объективного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности» (А. В. Петровский).

«Личность — это человек как носитель совокупности психических свойств и качеств, определяющих социально значимые формы деятельности и поведения» (Е. В. Шорохова).

Помимо подобного рода общих определений, в исследованиях отечественных психологов выделен целый ряд конкретных характеристик личности. Во многих работах, например, в противовес психоанализу и бихевиоризму подчеркивается роль сознания, роль сознательной активности человека по отношению к обществу.

Большая традиция в советской психологии имеется также в разработке понятия направленности личности. Впервые выдвинутое С. Л. Рубинштейном, это понятие было в дальнейшем особенно подробно исследовано Л. И. Божович и ее ближайшими сотрудниками. Были выделены два основных вида направленности — индивидуалистическая и коллективистическая, показано их влияние на весь строй психической жизни ребенка. В рамках теории деятельности А. И. Леонтьевым были предложены такие конкретные параметры изучения личности, как — широта связей человека с миром, — степень их соподчиненности, иерархизированности и их общая структура. В последнее время были выдвинуты два новых направления в исследовании личности. Первое

связано с формулировкой концепции смысловых образований, смысловых динамических систем личности¹⁰. Второе — с концепцией «вкладов», согласно которой личность понимается как интегральная характеристика тех реальных вкладов, произведенных изменении, которые она сделала в других людях как субъект этих активно осуществляемых преобразований¹¹. Е настояще время в рамках этих направлений проводятся как теоретические, так и практические исследования. На некоторых конкретных данных из этих исследований мы остановимся в следующих главах.

Таким образом, в отечественной психологии личности намечены не только исходные методологические посыпки, но и определенные подходы к их конкретизации. Если же попытаться выделить общие для всех работ моменты, то ими являются признание активности личности, осознанности ее основных устремлений, производности свойств личности от ее реального бытия, подчеркивание значимости общей мотивационной направленности человека и др.

Один, однако, момент оказался, на наш взгляд, явно недостаточно освещенным в общепсихологических исследованиях. Это момент, связанный с нравственным сознанием, нравственным выбором личности. Мы уже отмечали в предыдущей главе, что проблема эта исследуется по большей части в философско-этическом аспекте, тогда как научная психология в этом плане главным образом лишь последовательно констатирует этапы становления тех или иных моральных понятий, правил и норм, мало затрагивая анализ смыслового компонента, роль и место нравственного-сознания в общей структуре личности¹². Между тем образующие нравственного сознания, определенная нравственная позиция человека являются не только мировоззренческими, но важнейшими внутренними, собственно психологическими характеристиками человека, поскольку в целостной форме отражают многие из перечисленных основополагающих черт личности: уровень и форму социальной активности, направленность, отношение к другим людям, к себе, миру вообще.

Этот аспект мы и выберем в качестве основного, опорного для нашего понимания личности. Привлечение его представляется необходимым именно в контексте данной брошюры, посвященной проблеме психологических подходов к изучению нравственной сферы личности,

Не претендуя на строгое и всеобъемлющее определение, но лишь выделяя, подчеркивая один, хотя и чрезвычайно важный, на наш взгляд, аспект, подход к проблеме личности, сформулируем теперь следующее исходное для нас положение. Стать личностью — значит, во-первых, занять определенную жизненную, прежде всего межличностную нравственную позицию, во-вторых, в достаточной степени осознать ее и нести за нее ответственность и, в-третьих, утверждать ее своими поступками, делами, всей своей жизнью. И хотя эта позиция выработана субъектом, принадлежит ему и глубоко пристрастна (если не сказать — выстрадана им), по своему объективному значению она тем не менее есть принадлежность человеческого общества, продукт и одновременно причина общественных, межличностных связей и отношений. Поэтому точки приложения, истоки личности, ее ценности и, наконец, добрая и дурная слава о ней в конечном итоге определяются тем общественным, нравственным значением, которое она действительно являет (или являла) своей жизнью.

А теперь перейдем к конкретизации этого исходного для нас соложения.

ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И НРАВСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Выдающийся советский психолог Л. С. Выготский писал. о двух принципиально различных способах анализа, применяемого в психологии. Первый можно назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на кислород и водород. Другой путь анализа — это «анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Под единицей, — писал далее Л. С. Выготский, — Мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного состава является ключом к объяснению отдельных свойств воды.,(

Психологии, желающей изучать сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы»¹⁴.

Эти слова Л. С. Выготского, написанные более пятидесяти лет назад, актуальны и поныне, в особенности для психологии личности, для исследования нравственного сознания. Рассмотрим с этой позиции некоторые исходные понятия психологии, их значение в построении целостного представления о нравственной природе человека.

Необходимой предпосылкой всякой психической активности, всякого целенаправленного поведения является потребность. Начнем поэтому с краткого рассмотрения этого фундаментального для психологии понятия под углом его соотношения с проблемами исследования нравственного сознания¹⁵. Едва ли не главной и принципиальной в этом плане является проблема биологического и социального в человеке. Или — если сузить эту проблему до вопроса о природе потребностей — проблема специфичности человеческих потребностей, а именно: имеют ли потребности человека особые, специфические отличия от наследственных потребностей животных и если имеют, то в чем они конкретно заключаются. Кратко рассмотрим, какие здесь существуют наиболее распространенные мнения.

Мнение первое. Специфических отличий нет или почти нет. Все или подавляющее большинство потребностей человека сходны по своей глубинной сути с аналогичными потребностями животных.

Это мнение, которое справедливо назвать биологизаторским, остается распространенным в ряде психологических теорий. Например, родоначальники одного из ведущих на Западе, особенно в США, направлений — бихевиоризма — прямо провозгласили, что все существенные законы человеческого поведения можно изучать в опытах над животными. Ученые-бихевиористы в многочисленных экспериментах рассматривали, как ведут себя подопытные животные (чаще — белые крысы) в зависимости от подкрепления, награды (кусточка сала, например) или наказания (удар электрическим током, лишение пищи и т. п.). Много интересных фактов было установлено в опытах, но чем больше накапливалось таких фактов, тем яснее становилось, что они приоткрывают нам сложный мир поведения животных, но не могут слу-

жить основанием для суждения о человеческой психологии.

Это стали понимать и многие бихевиористы, вводя в свои рассуждения все новые и новые оговорки, прежде чем воспользоваться данными, полученными на цыплятах, голубях или крысах для объяснения психической жизни человека. Однако, несмотря на оговорки, принципиальный методологический подход бихевиоризма остается прежним, обуславливая, по остроумному замечанию одного западного психолога, крысоморфный взгляд на человека и антропоморфный взгляд на крысу.

Другая точка зрения на природу человеческих потребностей более мягкая и куда более распространенная, кажущаяся самоочевидной для обыденного мышления и разделяемая достаточно многими учеными-психологами. Согласно ей потребности человека делятся на естественные, присущие и человеку и животным (например, потребность в тепле, пище), и на потребности высшие, собственно человеческие (например, духовные потребности).

В результате сфера потребностей человека распадается как бы на две части: «нижнюю», присущую и животным, и «верхнюю», собственно человеческую, которая как бы надстраивается над животной.

Внешне такое разделение кажется достаточно убедительным. Однако, приняв его за исходную основу психологии личности, мы можем прийти к выводам не столь в принципе далеким от грубого «крысоморфного» взгляда на человека. И эти выводы так же противоречили бы морально-этическим нормам и представлениям, как противоречат им рассуждения бихевиористов, в которых фактически снимается вопрос свободного нравственного, морального выбора. Равный эффект может получиться, если мы признаем хотя бы за некоторыми человеческими потребностями биологический, инстинктивный характер. В специальной работе на эту тему известный психолог П. Я. Гальперин¹⁵ подчеркивает, что если бы поведение человека хотя бы в какой-то своей части диктовалось врожденными потребностями, так же как у животных, то общество, может быть, и сохранило бы право устрашения, внешнего наказания за проступки, побуждаемые этими потребностями, но потеряло бы право их морального, нравственного осуждения. В этом случае и одобрение полезного для общества поведения означало бы не более чем под-

крепление полезных инстинктов (которые в другой раз могли бы «сработать» и в дурном направлении). Словом, если бы награда и наказание имели в виду лишь подавление дурных и укрепление хороших инстинктов, то на всю систему нравственности и законодательства пришлось бы смотреть как на своего рода дрессировочные мероприятия, практически полезные, но лишенные нравственного содержания.

Между тем несостоятельность представления о двойственной природе человеческих потребностей обнаруживается при внимательном анализе даже самых, казалось бы, «низших» потребностей человека, абсолютно сходных по внешней видимости с потребностями животных. Возьмем, например, потребность в тепле. Конечно, человек вынужден одеваться, чтобы сохранить мимимум необходимого нашему телу тепла, — это одно из непререкаемых условий нашего существования. Но чем объяснить тогда причуды и диктаторство моды, скажем, переход в свое время с узких галстуков на широкие, — неужели тем, что широкие лучше греют? Чем объяснить, что при одной и той же погоде, при одних и тех же «тепловых потребностях» на свидание с любимым человеком одеваются явно иначе, чем на деловую встречу? Вряд ли кто-нибудь серьезно возьмется прямо и непосредственно связывать сугубо человеческую культуру одежды с калориями и киллокалориями.

Здесь мы, собственно, подошли к тому взгляду на психологическую природу потребностей, без которого нельзя в полной мере обосновать нравственную организацию личности, ее внутреннюю ответственность и свободу. Этот взгляд, который особенно последовательно отстаивал профессор Л. Н. Леонтьев¹⁶, следующий: все человеческие потребности имеют особый характер, качественно ОТЛИЧНЫЙ от потребностей животных. Или, иными словами, качественные различия, граница между потребностями человека и животного пролегают не между так называемыми естественными и высшими, духовными потребностями человека. Нет, эта граница проходит между потребностями животного и всеми как элементарными, так и высшими психическими потребностями человека. Основные потребности даются животному как бы в готовом виде и должны лишь развернуться в природной среде¹⁷. Человек же рождается крайне беспомощным, неприспособленным и вне человеческого окружения вообще лишен возмож-

ности стать человеком. Для человека — именно как особого, уникального биологического вида — важнейшей характеристикой является отсутствие инстинктов в строгом значении слова. По меткому выражению немецкого философа *a* писателя XVIII в. Гердера, человек — «первый вольноотпущенник природы», поскольку животное ограничено и предопределено в способе своего существования, а человек лишен этой предопределенности и потому универсален. Именно поэтому человек, человечество должны были сами формировать себя, создавая культуру, мир собственно человеческих предметов и отношений, мыслей и чувств. За все происходящее в этом мире, следовательно, несем ответственность в конечном итоге мы сами, мы — как человечество, его многовековая история, и мы — как люди его составляющие, как личности, наделенные свободой и ответственностью (в отличие от животных) за свое поведение.

Только имея в виду, как исходный пункт, отсутствие в человеке инстинктивных форм поведения, можно построить подлинно человеческую, нравственную психологию личности и указать в ней место биологического, точнее, органического, ибо, как справедливо замечает П. Я. Гальперин¹⁸, термин «органическое» является здесь более подходящим, поскольку не содержит в отличие от понятия «биологическое» указание на «животное в человеке», а ориентирует прежде всего на анатомо-физиологические предпосылки, ограничения и возможности, которые играют совершенно бесспорную и очень важную роль в развитии человека, роль, особенно наглядно проявляющуюся в аномалиях этого развития¹⁹.

Вместе с тем, несмотря на всю важность признания особой, специфической природы человеческих потребностей, само по себе понятие потребности не является еще искомой единицей анализа нравственной сферы ЛИЧНОСТИ. Действительно, потребности человека, например в новых впечатлениях, общении или даже труде, не являются сами по себе ни нравственными, ни безнравственными. Стремиться к напряженному труду можно для пользы человечества, можно и для успеха собственной карьеры или наживы. Следовательно, определение нравственных уровней сознания требует, помимо рассмотрения природы потребностей, привлечения иных единиц анализа, иных психологических понятий. Останемся в связи с этим на понятии мотива.

Потребность есть в узком, строгом значении негативное состояние, состояние нужды в чем-либо. Для того чтобы оно «наполнилось», стало определенным, необходимо появление некоторого предмета, объекта, который бы отвечал этой потребности, удовлетворял ее. Не зная, не представляя себе вредмета потребности, мы почти ничего не можем сказать и о собственно психологической характеристике самой потребности, о тех конкретных действиях, которые будут предприниматься для ее удовлетворения.

Далее, для того чтобы привести к постановке целей и действиям по их осуществлению, этот предмет должен быть в той или иной мере субъективно осознан человеком. Так, объективно, по состоянию здоровья человек может остро нуждаться в отдыхе, но не предпринимать никаких соответствующих действий, если он сам пока не осознал этой потребности, ее предмета (отдых и будет в нашем примере тем предметом, который может побудить к целеобразованию, к конкретным действиям — взять отпуск, поехать за город, купить путевку и т. п.). Общая схема целенаправленной деятельности будет тогда следующей!

$$П \rightarrow (\overset{д_1}{\rightarrow} Ц_1 \rightarrow \overset{д_2}{\rightarrow} Ц_2 \dots \rightarrow \overset{д_n}{\rightarrow} Ц_n) \rightarrow М,$$

где для удовлетворения потребности (П) разворачивается деятельность, состоящая*из ряда действий ($д_1, д_2 \dots д_n$), направленных на достижение целей ($ц_1, ц_2 \dots ц_n$), подчиненных в конечном итоге задаче достижения предмета, мотива (М) всей деятельности в целом.

Однако потребность, даже осознанная, нашедшая свой предмет, еще не приводит сразу и автоматически к целенаправленной деятельности. Многое будет зависеть от того, как относится данный мотив, данная потребность с другими потребностями и мотивами человека. Продолжим наш пример: человек понял, что ему совершенно необходим отдых, но тем не менее не предпринимает никаких соответствующих действий, поскольку считает, что долягеп закопчпть начатуу {-{боту или помочь в чем-то своему другу и т. д. и т. п. Тем < ;>мым каждый возникший мотив (как и все в психике человека) не действует сам по себе, но всегда взаимосвязан с другими побуждениями. Причем одни побуждения более, другие менее общие, одни непосредственно влияют на поведение (так называемые мотивы-стимулы), другие действуют

более сложным и опосредованным путем. Любая наблюдаемая нами деятельность человека есть, таким образом, результат известной борьбы мотивов, известного их соподчинения. И для того чтобы охарактеризовать личность, ее нравственную ориентацию, мало знать отдельные, случайные мотивы, мало знать, что хочет человек сегодня или хотел вчера, но необходимо, хотя бы в общих чертах, представлять себе всю соподчиненную систему или иерархию его мотивов, т. е. какие мотивы являются для данного человека главными и ведущими, а какие второстепенными и подчиненными.

При поверхностном наблюдении может показаться, что на человека влияют прежде всего мотивы непосредственные, мотивы-стимулы. Действительно, чтобы призвать недисциплинированного школьника к порядку, нередко оказывается мало разговора с ним об общих мотивах, например о пользе образования, и тогда прибегают к таким мотивам-стимулам, как угроза вызвать родителей. Однако чем старше становится школьник, тем больше он понимает, что учится не для того только, чтобы были довольны родители. Да и любой серьезный педагог знает, что мотивы-стимулы могут быть полезны лишь при условии, что главная задача воспитания направлена на создание общих мотивов поведения, или, как называл их А. С. Макаренко, «дальних перспектив». В противном случае даже самое изощренное стимулирование будет более или менее бесполезным: таким способом можно действительно заставить человека что-либо сделать против его воли и убеждений, но воспитать подлинно нравственную личность нельзя. Поэтому хотя мотивы-стимулы несомненно играют на протяжении всей жизни весьма важную роль, не они являются источником становления и развития личности, не они составляют ценность человеческой жизни.

Таким образом, привлечение категории мотива позволяет расширить сферу шшиманпя и анализа нравственной организации личности. Действительно, понятие морального мотива можно встретить и на втрашщах этической и на страницах психологической литературы. Обычно под таим мотивом имеется в виду побуждение, направленное на решение общественно значимых задач, помощь другим и т. п. Наличие таких мотивов во многом определяет нравственную позицию, нравственное поведение человека. И все же категория мотива не может, на наш взгляд, служить искомой еди-

змшей анализа нравственной природа человека хотя бы по-теку, что, как мы уже подчеркивали, главное для характеристики этой природы — не отдельные мотивы, а их определенное устойчивое сочетание, ажаяебель, иерархия и соответственно те образования, динамические структуры сознания, ж-торые отражают, обуславливают и поддерживают это единство и ваиравлеииоегь мошвапиоитой сферы. Обретемса поэтому к рассмотрению психолоогческих составляющих этих структур сознания.

СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЕДИНИЦЫ АНАЛИЗА НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Важнейшей образующей сознания, исследовавш которой посвящены многие работы психологов, является значе-ЗЖ и е. Сущность значения описывалась А. Н. Леонтьевым как «идеальная, духовная форма кристаллизации общественной опыта^ общественной практики человека... Человек в ходе своей жизни усваивает опыт предшествующих поколений людей, что происходит именно в форме овладения им значениями. Итак, психологически значение — это ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей Еолноте и многосторонности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т. п.» Ч

В таком, достаточно широком понимании совокупность значений может быть представлена как культура, т. е. система вонятжй, норм, образцов, представлений, бытующих в рассматриваемой среде. Очевидно также, что при таком подходе значение не может быть искомой единицей анализа личности, поскольку «значение, — продолжает А. Н. Леонтьев, — представляет собой отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека»²¹.

Привнесение же тановог© отношения неизбежно порождает субъективное значение данного «бъективного значении. Чтобы избежать удвоения термиивв, в этом случае говорят о личностном смысле. Таким образом, «смысл высту-

вает в сознании человека как то, что непосредственно отражает в себе «то собственные жизненные отношения»²². А поскольку сомихутность этих собственных жизненных отношений является определяющей для нравственной позиции человека, выделенной нами выше как основание для определения личности, то смысл *тем* самым можно рассматривать как искомую «единицу», «живую клетку» личности.

Вместе с тем одного такого признания явпо недостаточ-но для понимания внутренних психологических механизмов личности, поэтому остановимся на анализе смыслов более подробно.

Выдающийся отечественный ученый Н. А. Бернштейн писал, что каждая наука применительно к явлениям в своей области должна ответить на два определяющих вопроса: 1) как шрегзходнт явление и 2) почему оно происходит. Для наук о неживой природе эти вопросы оказываются и не-обходимыми и достаточными. Долгое время и биология, т. е. наука о жижей природе, пыталась со всей строгостью следовать линь этим вопросам, однако многочисленные наблюдения и факты указывали на неоспоримую целесообразность устройств¹ и процессов, присущих живым организмам, поэтому неизииуемо возник новый вопрос: для чего существует то или *wamt* приспособление или процесс, к какой цели они направлены, какую задачу предназначены решать?²³.

Все эти вопросы сохраняют первостепенное значение и для психологии, в частности для исследования поведения и деятельности. Первый вопрос ставит проблему исследования феноменологии деятельности, качественных характеристик этого явления. Отвечая на второй вопрос, мы должны исследовать причинность, механизмы движения деятельности. Наконец, при ответах на третий вопрос мы должны анализировать цели и мотивы, на которые направлен процесс деятельности. Однако эти три вопроса не затрагивают или, точнее, затрагивают лишь косвенно проблему смысловой регуляции поведения. Между тем в психологии накопилось множество фактов, показывающих особую значимость этого уровня регуляции для судьбы деятельности, ее продуктивности и конкретного хода. Как биология в рамках ответов на вопросы «как» и «почему» приходила к выводам, оказавшимся, но' словам Н. А. Бернштейна, крайне бедными пред-сказательной силой, так и психология, ограниченная на этот

раз тремя вопросами — «как», «почему» и «для чего», оказывается недостаточной для понимания природы и тайн человеческой личности, прежде всего проблем ее нравственного развития и воспитания. Но для того чтобы коснуться проблем смысла, смысловой сферы личности, необходимо задать еще один, четвертый вопрос, внешне сходный с третьим, но все же имеющий свой особый оттенок, — это вопрос, ради чего совершается то или иное действие, деятельность человека, в чем подлинный смысл достижения тех или иных целей, мотивов, задач, смысл, стоящий за взятыми самими по себе или в своей совокупности целями, задачами и мотивами.

Что же требуется для ответа на данный вопрос, как рождаются смысловые образования или, если воспользоваться более точным термином Л. С. Выготского, динамические смысловые системы, несущие в себе и особое отражение действительности, и эмоционально-личное, аффективное отношение к ней, т. е. тот сплав аффекта и интеллекта, без которого жизнь человека теряет свой субъективный смысл?

Прежде всего необходимо отметить, что эти системы, эти образования рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, целостных ситуаций, актов поведения с более широким для них контекстом жизни. В соответствии с этим их осознание — всегда процесс определенного внутреннего соотношения. Поясним сказанное простым примером.

Ради чего стоит посещать отдельные лекции в институте? Ради чего стоит стремиться к высшему образованию? Ради чего стоит жить? Для того чтобы ответить на подобные вопросы, надо соответствующую деятельность соотносить с контекстом деятельности более широкой, и соотношение это тем сложнее и индивидуальнее, чем выше мы поднимаемся по ступеням, уровням смысловой иерархии. Скажем, смысл посещения отдельных лекций для большинства очевиден — он в том, чтобы успешно закончить вуз. Труднее ответить на вопрос, ради чего нужно кончать вуз. Ответы могут захватить здесь много взаимосвязанных деятельностей и мотивов, различные их сочетания и оттенки: интерес к профессии, престижность, материальные интересы, поступление в аспирантуру и т. д. И уже совсем нелегко ответить на вопрос, ради чего стоит жить. Ведь здесь надо соотносить не

что иное, как всю свою жизнь, с каким-то более широким и общим контекстом, с тем, что больше нашей жизни и не оборвется с ее физическим прекращением (дети, счастье будущих поколений, прогресс науки, у верующих — загробная жизнь и т. п.).

При этом необходимо подчеркнуть два важных момента. Во-первых, смысл той или иной деятельности не порождается самим по себе мотивом более широкой, вышележащей по иерархическому уровню деятельности. Так, в последнем примере не сами по себе как таковые дети, счастье будущих поколений или прогресс науки являются смыслами жизни, а те многочисленные и сложные связи, принципы, соотношения, которые порождаются этими мотивами и образуют связную систему смыслов. Поэтому, в частности, за ссылкой на один и тот же смыслообразующий мотив могут, как показывают психологические исследования, стоять совершенно разные по содержанию и динамике смысловые образования. Второй момент, который необходимо подчеркнуть, заключается в том, что при уяснении смысловых образований речь идет не о чисто словесных, вербальных ответах на вопрос «ради чего», а о действительных внутренних ответах, которые даются в результате сложной и специфической деятельности оценивания своей жизни, в результате решения сложной «задачи на смысл» (А. Н. Леонтьев). Без этой работы (а ее отсутствие не столь уж редко) смысловые системы остаются и функционируют в психике неосознанными. Причем, как мы видели, чем выше по иерархическим ступеням смысловые образования, тем труднее работа по их осознанию, поскольку все шире и неопределеннее должна быть область деятельности, которая станет смыслопорождающей, все сложнее и опосредованнее те связи, в отношениях к которым наметит завязываться динамическая смысловая система.

Вот почему, с одной стороны, самые главные вопросы — о смысле жизни, любви, добра, зла и т. п. — требуют таких больших внутренних усилий человека в поисках ответа на них, а с другой стороны, сами эти ответы, если они найдены, часто кажутся стороннему наблюдателю неопределенными, многозначными и расплывчатыми. Последнее причем указывает вовсе не на слабость человеческого языка и мышления, а на многоаспектность, системность самой сути смысловых реалий, которые шире и многостороннее реалий языко-

вых. С этим связаны и иисательские «муки слова», и вечное недовольство словом уже найденным, его недостаточностью для определения живого предмета²⁴, и то, наконец, почему художники порой отказываются определить основной, смысл, или, даже проще, основную мысль своего произведения в нескольких словах²⁵. Что же касается психологических изыска-ний, то, как указывает В. К. Вилонас, в структуру смыслового образования входят эмоционально-непосредственный смысл и вербализированный смысл²⁶, т. е. смысловые образования, о чем писал уже Л. С. Выготский, представляют собой сплав сознательных (интеллектуальных) и эмоциональных (аффективных) процессов, чем и определяется сложность их адекватного осознания и вербализации.

Когда же «задача на смысл» все же решена и речь идет о той или иной форме осознанности наиболее общих смысловых образований, то уместно говорить о ценностях личности. Ценности личности, таким образом, это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Подлинная ценность должна быть всегда обеспечена «золотым запасом» соответствующего личностного смысла, аффективного, эмоционально-переживаемого отношения к жизни; В противном случае она девальвируется до уровня простой декларации, более того, может стать бутафорией, маскирующей совсем другие устремления.

Именно общие смысловые образования (в случае их осознания — личностные ценности), являющиеся, на наш взгляд, основными конституирующими (образующими) единицами личности, непосредственно определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни и — к миру, к другим людям, к самому себе²⁷. Нельзя говорить о нормальном или аномальном развитии личности, не рассматривая этих отношений — как динамической их стороны (характер их напряженности, способы осуществления, соотношение реальных и идеальных целей и т. п.), так и стороны содержательной.

Надо заметить, что если задача изучения механизмов динамической стороны психической деятельности без оговорок принимается большинством психологов, то задача изучения содержательной стороны нередко вызывает резкие возражения, которые наиболее часто сводятся к тому, что это скорее предмет философии, этики, ш» не научной психоло-

гии. Между тем многочисленные факты и наблюдения показывают, что нельзя согласиться с этим мнением, иначе будет упущена из виду важнейшая детерминанта, определяющая черты как конкретных, так и общих свойств личности. Необходимость учета этой содержательной стороны становится, пожалуй, особенно явной при встречах с трудным, аномальным, отклоняющимся развитием как в подростковом, так и в более зрелом возрасте, которое, как показывают многие исследования, обычно протекает в содружестве с эгоцентрической ориентацией человека, а нередко является прямым ее следствием. Наилучшие же условия и формы развития личности, что уже давно замечено опытными психологами, создает противоположная ориентация. Например, еще у русского психолога А. Ф. Лазурского мы читаем, что искренняя и деятельная направленность человека на помощь другим, альтруизм в том или ином виде представляются нормой и средством и показателем наилучшей гармонии между личностью и средой. Здесь извращенных нет²⁸. Современные экспериментально-психологические данные целиком подтверждают эти суждения²⁹.

Итак, совокупность основных отношений к миру, людям и себе, задаваемых динамическими смысловыми системами, образуют в своем единстве и главной своей сущности свойственную человеку нравственную позицию. Такая позиция особенно прочна, когда она становится сознательной, т. е. когда появляются личностные ценности, рассматриваемые нами как осознанные общие смысловые образования. Исповедание этих ценностей закрепляет единство и самоидентификацию личности в значительных отрезках времени, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее сущность, ее мораль.

Может возникнуть принципиальный вопрос: о какой морали, о какой нравственности может идти речь при грубых отклонениях в развитии личности, например у злого правонарушителя? Здесь, скажут многие, налицо их отсутствие, хотя никто не будет отрицать, что совершивший преступление — личность.

Моральная шкала, в нашем понимании, включает в себя не только положительные, но и отрицательные с общепринятой точки зрения ценности (надобно тому, как, скажем, условно выделенная шкала ума должна располагать в себе

сравнительными отметками не только для высот ума, но и для его, с точки зрения наблюдателя, ущерба, т. е. глупости). Даже в тех случаях, когда мы говорим об аморальности, речь идет не просто об отрицании морали, а о моральной позиции, нам чуждой, извращенной. Именно своя мораль, своя достаточно очерченная и жесткая система ценностей характерна и для асоциальных групп, в частности, для противоправного, преступного мира³⁰. В работе Е. Н. Голубевой было показано, что главные трудности в перевоспитании даже малолетних правонарушителей состоят не в том, что подросток «не хочет» исправиться или «не понимает», что надо жить честно, а в том, что он, порой, не может этого сделать из-за наличия уже сформировавшейся и ставшей достаточно инертной системы смысловых образований, которая, несмотря на «хотение» и «понимание», продолжает определять прежнее, извращенное («преступное») отношение к миру.

Сущность личности, таким образом, не совпадает ни с темпераментом, ни даже с характером.

Разумеется, характер неотделим от личности и в широком понимании входит в нее, поскольку реализует прежде всего не случайные побуждения, а генеральную линию жизненных устремлений личности. Плоскость характера — это плоскость действия, способов осуществления основных смысловых линий, и здесь мы обычно говорим о таких параметрах, как сила — жесткость, мягкость — твердость, воля — безволие и т. п. Многие не без основания рассматривают силу воли как стержень характера, и это верно, ибо синоним «безвольного» — «бехарактерный», т. е. человек, не умеющий организовать свои намерения и побуждения, довести их до конца.

Иное дело — личность. Здесь основная плоскость движения — нравственно-ценностная. Личность в узком понимании (ядро личности) — это не способ осуществления позиции, а сама позиция человека в этом сложном мире, которая задается системой общих смысловых образований^{*1}. Лишь в более широком понимании (включая характер) — это динамическая система смысловых образований, опосредствующих ее главных мотивов и способов их реализации. Не случайно поэтому личность, ее ядро могут контрастировать с характером в уровне своего развития и качества; известно, что можно встретить и «хорошего человека» (нередкое житей-

ское определение личности) с плохим характером (скажем, вспыльчивым, недостаточно сдержанным) и, напротив, негодяя с прекрасным характером (уровневенным, покладистым, сильным).

Сказанное ни в коей мере не умаляет роль и значение характера. Старая мудрость: «Посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу» — имеет глубокий психологический смысл, ибо привычки ребенка, его характер — это реальные «кирпичи», из которых строится затем стиль и способ действия человека, манеры его общения с другими, способы выражения и достижения своих целей и мотивов, словом, все то, что в конечном счете во многом и строит судьбу человека, определяет ее повороты и перипетии. Речь идет лишь о том, что все эти важнейшие образования сами по себе еще ее отвечают на вопрос, ради чего они существуют, какие смысловые устремления призваны осуществлять, иными словами, прямо, и непосредственно не определяют нравственно-ценностных плоскостей развития человека, совпадение или несовпадение этих плоскостей с общечеловеческими идеалами и устремлениями. Отсюда, в частности, вытекает один важный вывод. При оценке личности, полагании ее нормальной или аномальной, отклоняющейся, наконец, при ее воспитании, психокоррекции и психотерапии следует иметь в виду не только и даже не столько особенности отдельных проявлений, их сочетания, корреляции и т. и., по и то, как общие смысловые устремления, общие мотивы и способы их достижения соотносятся с социальными и нравственными плоскостями общечеловеческого бытия.

Сказанное относится и к тем случаям, когда вопрос о нормальности и аномальности решен клиницистами в пользу последнего. Выдающийся отечественный психиатр П. Б. Ганнушкин писал: «Один эпилептоид может прекрасно вести большое дело, другой — тоже эпилептоид — совершить преступление; один параноик окажется всеми признанным ученым и исследователем, другой — душевнобольным, находящимся в психиатрической больнице; один шизоид — всеми любимым поэтом, музыкантом, художником, другой — никому не нужным, невыносимым бездельником и паразитом». В чем же причина таких расхождений? «Все дело, — считал П. Б. Ганнушкин, — в клиническом, жизненном вы-

явлении психопатии, которое и является определяющим практическую, главную сторону дела»³², т. е., на наш взгляд, в том, как, в какой плоскости социального и нравственного бытия найдут приложение одинаковые но своим исходным клиническим характеристикам люди. И именно в зависимости от выбора этих плоскостей и будет решена судьба их личностей.

Коротко обозначим теперь некоторые из основных свойств и функций динамических смысловых систем личности.

В исследованиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. И. Леонтьева, А. В. Запорожца, в ряде публикаций последних лет, многие из которых отражали работу межкафедральной группы по изучению личности факультета психолонш Московского университета (1976—1980), обозначены ряд смысловых образований, их отличия от сферы значений, знаний и умений человека. К числу таких основных отличий можно отнести, по крайней мере, следующие четыре. Во-первых, смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуя, но выражению Л. С. Выготского, «утаенный» план сознания³³. Во-вторых, смыслы не поддаются прямому произвольному контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям («личность не учит, личность воспитывают», — подчеркивал А. Н. Леонтьев). Третье — смыслы не имеют своею «надиндивидуального», «ненсихологического» существования; они не бытуют сами по себе, как мир значений, культуры, который может быть отторгнут от нас и представлять собой нечто объективное, заданное. Наконец, четвертое. Смысловые образования не могут быть поняты и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста. Заостряя это положение, можно сказать, что психологию личности должны интересовать не отдельные факты, а акты поведения, т. е. целостные ситуации и взаимосвязи, в которых возникают и находят свое проявление те или иные смысловые отношения к действительности. ,

Перейдем теперь к специфическим функциям смысловых образований как основных конституирующих единиц нравственного сознания личности. Обозначим здесь лишь две функции, являющиеся наиболее значимыми в контексте нашего изложения.

Во-первых, это создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации.

Если в анализе реальной человеческой деятельности ограничиться единицами мотивов как предметов потребностей и целей как заранее предвидимых результатов, то вообще будет непонятно, за счет чего человек способен преодолеть сложившиеся ситуации, сложившуюся логику бытия, что ведет его к постоянному выходу за грань устоявшейся общности, что ведет его к тому будущему, которому он сейчас сегодня не может дать точных описаний и отчета. Между тем это будущее есть главное опосредующее звено движения личности, без предположения которого нельзя объяснить ни реального хода развития человека, ни его бесколечных потенциальных возможностей. Следует также согласиться с известным психологом В. В. Давыдовым, который пишет, что построение возможного, должного будущего в развитии личности — это тот момент, который не может быть описан, ни тем более объяснен методами естественных наук. «И дело не в том, что они слабы сами по себе — они как раз весьма могучи в своей сфере, опирающейся, как хорошо известно, на тот вид детерминизма, который связан с объяснением явлений и событий на основе их причинно-следственных связей. Благодаря этим связям предыстория — состояние каково-либо объекта в прошлом — определяет его нынешнее, сиюминутное состояние. Но человек строит свои действия в зависимости от того, что лишь может случиться в будущем-будущем, которого еще нет!»³⁴.

Смысловые образования и являются, на наш взгляд, основой этого возможного будущего, которое опосредует настоящее, сегодняшнюю деятельность человека, поскольку целостные системы смысловых образований задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскость отношений между ними, т. е. как раз тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предсуществовать его реальному воплощению.

Не надо думать при этом, что будущее, о котором идет речь, всегда локализовано где-то неопределенно впереди во времени. Когда мы говорим о смысловом поле сознания, следует иметь в виду, что будущее присутствует здесь постоян-

во как необходимое условие, как механизм, нравственного развития человеческой деятельности, в каждый данный момент опосредуя собой настоящее. Как справедливо пишет этик В. Н. Назаров: «Будущее возможно не только как уходящая в бесконечность стрела времени, но и как воспарения над его линейным процессом. Подобное будущее выносятся из общего потока времени и заземляется в любой его точке»³⁵.

Другая важнейшая функция заключена в следующем: любая деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Последняя не может быть произведена «изнутри» самой текущей деятельностью, исходя из наличных актуальных мотивов и потребностей. Нравственная оценка необходимо подразумевает иную, внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий. Этой опорой и становятся для человека смысловые образования, в особенности в форме их осознания — личностных ценностей, поскольку они задают не сами по себе конкретные мотивы и цели, а плоскость отношений между ними, самые общие принципы Их соотношения. Так, например, честность как смысловое образование не есть правило или свод правил, не есть конкретный мотив или совокупность мотивов, а определенный общий принцип соотношения мотивов, целей и средств текущей жизни, в том или ином виде реализуемый в каждой новой и конкретной ситуации. В одних случаях это будет оценка и отсеивание, селекция некоторых способов достижения целей, в других — изменение, смещение целей, в третьих — прекращение самой деятельности, несмотря на ее успешный ход, и т. п. Смысловой уровень регуляции не предписывает, таким образом, готовые рецепты поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы разными внешними (но едиными по внутренней сути) действиями³⁶. Лишь на основе этих принципов впервые появляется возможность оценки и регуляции деятельности не с ее целесообразной, прагматической стороны — успешности или неуспешности течения, полноты достигнутых результатов и т. п., а со стороны нравственной, смысловой, т. е. со стороны того, насколько правомерны с точки зрения

этих принципов реально сложившиеся в данной деятельности отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения.

В самых общих словах специфика этой формы регуляции такова: если в плане достижения успеха цели определяют и диктуют подбор соответствующих средств и, по сути, все средства хороши, лишь бы вели к успеху, то в плане нравственном главными становятся не цели, а нравственная оценка этих целей, не успехи, а средства, которые были выбраны для их достижения. Говоря образно, если в первом случае победителей не судят, а побежденных не оправдывают, то во втором победителей могут судить, а побежденных оправдывать; если в первом случае цель оправдывает средства, то во втором — средства полномочны оправдать или покарить цель, ее первоначальную суть. Речь идет о той плоскости общечеловеческого бытия, где люди выступают как равные, вне зависимости от их социальных ролей и достигнутых на сегодня внешних успехов, равные в своих возможностях нравственного развития, в праве на свою, соотносимую с нравственными принципами оценку себя и других.

УРОВНИ СМЫСЛОВОЙ «ФЕРМ ЛИЧНОСТИ

До сих пор мы говорили о смысловых образованиях в целом, не затрагивая проблему их классификации. Между тем смысловая сфера личности не является однородной и одноуровневой. Не вдаваясь в специальную аргументацию, выделим теперь некоторые уровни этой сферы.

Первый, или, точнее, пулевой уровень — это собственно прагматические, ситуационные смыслы, определяемые с#мой предметной логикой задачи достижения цели в данных конкретных условиях. Так, зайдя в кинотеатр и увидя перед самым началом сеанса большую очередь и объявление о том, что в кассе осталось мало билетов, мы можем сказать: «Нет никакого смысла стоять в этой очереди, билеты нам не достанутся». Понятно, что такой смысл вряд ли можно назвать личностным, тем более нравственным, настолько он привязан к ситуации, выполняя служебную регулятивную роль в ее осознании.

Следующий, на этот раз действительно первый уровень смысловой сферы сознания — это эгоцентрический уровень,

в котором исходным моментом являются личная выгода, честолюбие, удобство, престижность и другие непосредственно личные отношения. Второй уровень — группоцентрический; определяющим смысловым моментом отношения к действительности на этом уровне становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит ее выше себя в своих интересах и устремлениях. Третий уровень, который включает в себя коллективистическую, общественную и общечеловеческую смысловые психологические ориентации, можно назвать — Используя принятый в психологии термин — просоциальным. В отличие от предыдущего, где смысловая, эмоционально значимая направленность, мотивы совместной деятельности ограничены пользой, благосостоянием, укреплением позиций относительно замкнутой группы, подлинно просоциальный уровень характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких продуктов его труда, деятельности, общения, познания, которые принесут благо другим, даже лично ему не знакомым людям, обществу в целом. Более того, говоря словами известной армянской поэтессы Сильвии Капутикян, «ты в ответе за все хорошее и плохое в мире...»³⁷. Об этом же говорил и психолог А. Н. Леонтьев, обращаясь к молодежи: «Растите в себе чувство ответственности и беспокойства за общее дело, развивайте сознание своего долга перед обществом, человечеством даже. Привыкайте быть соучастниками всех событий окружающего мира. Определяйте свое место в нем. Вершина сотворения себя, как говорил писатель, вырасти «в человека Человечества». Желаю вам достичь этой вершины!»³⁸.

Различие смысловых уровней улавливается даже в обычном языке. Так, с точки зрения ситуационного, прагматического смысла мы говорим о действиях и, если они неудачны, — об ошибках, промахах. Как только мы переходим в план собственно смысловой сферы, нравственных смыслов, мы должны говорить о поступках, деяниях, которые бывают низкими (т. е. определяемые эгоцентризмом, себялюбием, как бы прижатыми к прагматическим смыслам) и высокими (т. е. устремленными к общечеловеческим идеалам).

Судят также о падении или *возвы-те* и человека через его поступки и деяния, подразумевая тем самым

как бы некоторую плоскость, на которой можно возвыситься или пасть. В применении к этому говорят уже не об ошибке, сбое, промахе, а о проступке, преступлении, грехе. Очень красиво различие действия и поступка выразил однажды профессор П. Я. Гальперин: «Действуем мы бесконечно: одеваемся, одеваемся, садимся в автобус, обедаем. Поступок — изменение судьбы, возвеличение или гибель наших ценностей, переосмысление яшзпентго значимого...»³⁹. Имея в виду это различие, мы уже не ошибемся в оценке личности, зная, что она проявляет себя далеко не во всех действиях, а в поступках, т. е. действиях, соотносящихся с ценностями и идеалами, с определенными уровнями нравственного сознания, действиях, требующих морального выбора.

Необходимо также добавить, что поступок — это тот объект, на котором прямо пересекаются интересы и психологии, изучающей личность, и этики. Многие видные психологи говорили о важности поступка для характеристики личности, рассматривали поступок как «начало личности» (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Что касается философов, занимавшихся проблемами этики, то они всегда придавали поступку особое значение. Еще Гегель писал, что «действительное моральное сознание есть сознание, совершающее поступки»⁴⁰. Современные исследователи также отводят поступку центральное место, называя его первичной «клеточкой морали», «сердцевиной морального выбора» и т. п. (А. И. Титаренко, В. Т. Гаижин и др.). До сих пор, однако, психология практически не доходила до уровня развернутого анализа поступков, занимаясь в основном исследованием закономерностей и механизмов психической деятельности безотносительно к проблемам нравственного сознания и морального выбора. Этика, напротив, сразу начала с уровня поступков, минуя пути реального восхождения к нему, пути трансформации действий в поступки. Думается, что в будущем эти две линии познания должны сойтись при исследовании природы человеческих поступков в этически ориентированной психологии личности, с одной стороны, и в психологически обоснованной этике, с другой.

Итак, смыслы не являются однородными образованиями, но и с психологической, и с нравственно-этической точки зрения существенно различаются в зависимости от отнесен-

пости к тому или иному уровню смысловой сф^{ры} личности. Это не означает, однако, что в реальной психической жизни смысл даже отдельно взятой деятельности можно всегда ограничить рамками только одного какого-либо уровня. Напротив, полная характеристика смыслового образования требует системного подхода и должна определяться соотношением, конфигурацией нескольких уровней, так или иначе представленных в сознании. Для эгоцентриста вполне могут существовать и групповые, и коллективистические, и даже общечеловеческие мотивы и смысловые отношения, только последние так или иначе, но постоянно уступают, «проигрывают» эгоцентрическому отношению, нередко постепенно теряя при этом реально переживаемое содержание и девальвируясь в конце концов до пустой декларации.

В качестве одного из примеров психологического изучения смысловой структуры деятельности можно сослаться на работу О. В. Лишина⁴¹. Автор исследовал подростков с целью выяснения смысловой структуры трех отдельных видов деятельности: учебной, трудовой и организационно-общественной (организаторской). При этом он ориентировался на следующие смылопорождающие уровни: индивидуалистический (И), групповой (Гр) и коллективистический, общественный (О). В результате для каждого подростка относительно каждой из перечисленных деятельностей определились следующие основные варианты смысловых структур.

1. Индивидуалистическая смысловая структура с преобладанием индивидуалистических отношений над групповыми и общественными ($И > Гр > О$).

2. Групповая смысловая структура с преобладанием группоцентрических ориентации ($И < Гр > О$).

3. Коллективистическая смысловая структура с преобладанием коллективистских смысловых ориентации ($И < Гр < О$).

4. Индивидуально-общественная смысловая структура, характеризующаяся понижением значимости группы с преобладанием отношений «я» — «мир» ($И > Гр < О$).

Для полноты отметим, что в этом исследовании речь шла в основном о микросмысловой структуре рассматриваемых деятельностей, т. е. о смысловых связях, непосредственно относящихся к данным деятельности. Существует также и макросмысловая структура этих деятельностей, зарож-

дающаяся в отношениях к другим деятельности субъекта, другим его мотивам. Макросмысловая структура деятельности может, в свою очередь, по-разному соотноситься с общей направленностью, общей смысловой структурой личности. Очень часто (особенно это ярко прослеживается в подростковом возрасте) те или иные смысловые отношения к миру возникают сначала в отдельно взятой деятельности, а затем при определенных условиях могут постепенно распространяться, как бы иррадиировать на более широкие сферы и даже становиться основой смысловой структуры всей личности в целом. В результате возникает как бы неспецифическое «смысловое клише» личности, которое накладывается на различные деятельности и способы удовлетворения потребностей, что и становится основой для определенной нравственной целостности человека, его морально-этического лица.

Такая логика развития может обнаруживаться не только в случаях развития положительных моральных установок, позитивной целостности личности, но и при формировании негативной личностной направленности. Так, при психологическом изучении аномального развития обнаружилось, например, что смысловые установки людей, злоупотребляющих алкоголем и больных алкоголизмом, будучи первоначально сформированными в основном в деятельности по удовлетворению потребности в алкоголе, начинают постепенно определять собой способ, стиль и цели деятельности по удовлетворению и других, в том числе и «неалкогольных», потребностей¹².

Таким образом, по отношению к любой, даже отдельно взятой деятельности мы, как правило, можем говорить об ее определенной смысловой структуре, об определенной смысловой регуляции возникающих в ней отношений. Вновь подчеркнем при этом, что смысловая динамическая система регулирует эти отношения в особом плане — не в плане ситуационной, прагматической, операционно-технической оптимизации процесса достижения мотива, а в плане согласования мотива и цели, цели и средств достижения с нравственно-ценностной плоскостью личностного и стоящего за личностным общечеловеческого бытия. Вот почему эти два плана — операционно-технический и собственно смысловой — не совпадают между собой. Более того, обычно находятся в достаточно сложных, часто противоречивых отношениях, ибо

нравственное начало создается, отстаивается в человеке сплошь и рядом вопреки течения обыденной жизни, ситуационных, по сути своей, ояерационно-технических нужд и потребностей момента. Можно смело поэтому говорить о внутренней конфликтности смыслов, их существовании как живых систем, т. е. систем, имеющих противоречия, соединяющих в себе разнонааравленные тенденции. Вспомним афоризм К. Маркса: «Я человек и ничто человеческое мне не чуждо». Если каждого человека строго «разобрать» на составляющие его желания, помыслы, потребности, то все эти отдельные «детали» окажутся, во-первых, во многом сходными, а во-вторых, их набор, наименование, номенклатура во многом одинаковой. Важны не столько части, сколько их неповторимое соотношение, сочетание, общая устремленность, противоборство, которые и составляют захватывающую картину человеческого духа, его восхождение или нисхождение, подвижничество или прозябание, подвиг или падение. Пристрастность человеческого сознания, эмоциональная насыщенность смыслов реального бытия человека во многом определяются именно втм обстоятельством.

ЛИЧНОСТЬ КАК СИСТЕМНЫЙ ОБЪЕКТ И ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Для того чтобы от нашего изложения, сосредоточенного в основном на анализе смысловой сферы, перейти к проблемам нравственного развития и воспитания, необходимо вспомнить, что личность человека есть сложный системный объект, в котором смысловая сфера является хотя и чрезвычайно важной, но отнюдь не единственной составляющей. Чтобы соотнести между собой все основные понятия, рассмотренные в книге, и указать их место в целомом, системном понимании личности, можно воспользоваться следующей аналогией. Представим себе некоторое трехмерное пространство и некоторый предмет, положение и форма которого определяются тремя координатами, тремя плоскостями этого пространства. Если считать такими плоскостями, во-первых, деятельность, или — более обобщенно — бытие человека, определяемое вслед за А. Н. Леонтьевым как совокупность, точнее, система сменяющих друг друга деятельностей; во-вторых, значения или обобщенно — культуру как систе-

му значений, программ, образцов^ норм и т. п. и, наконец, в-третьих, смыслы как «значения значений», как динамические системы сознания, несущие пристрастные отношения человека к действительности, стержнем которых является нравственное сознание с присущими ему уровнями, то личность можно представить как некий предмет, идеальное «тело», существующее в этих плоскостях и определяемое их координатами.

Понятны условность и рабочий характер такой аналогии, однако приняв ее, мы сможем наглядно показать соотношение рассмотренных в предыдущих главах основных понятий, каждое из которых освещает разные аспекты развития личности. Деятельность, бытие отвечают в основном на вопрос о том, как и почему происходит это развитие, обращение к шшкости культуры — на вопрос о том, для чего, для каких целей, задач, достижения каких норм и образцов происходит развитие, наконец, смысловая плоскость соотносится с вопросом о том, ради чего человек живет, ради чего оеуществяябитгея все эти «как», «почему», «для чего».

Каждая из этих плоскостей имеет и свои собственные параметры: говор.» & деятельности, необходимо иметь в виду меру ее ниуттешиш сложности, оиюеродованности, широты связей и т. п.; говора о культуре — развитие и взаимосвязи значений, ирограшш, образца» поведения, восхождение рассматриваемых значений от житейских и разрозненных до научных и системных. Что Касается смысловой плоскости, то выше уже шла речь о> ее уровнях, о борьбе двух основьяых векторов, один из которых ваыражлеа к коллективному, общему, всеобщаажу, а другой, противоборствующий, — к частному, пра^жгитическому, эгоцентрическому.

Исходя из представляемого, становится более понятной суть некоторых распространенных ныне подходов к изучению личности, шх возможности и ограничения. Так, если рассматривать личность как образование, целиком производное от культуры (проекция на плоскость значений), то личность предстанет как некий слепок, сколок культуры, и тогда каждый человек, каждая дичлисть может быть в конечном итоге охарактеризована ходячей фразой заголовка школьных сочинений — тажо»-то кая* типичный представитель своей эпохи, места, окружении-. Иодход, разумеете», важный и нраво-

мерный. С этой позиции можно объяснить фактически все многообразие личностных проявлений, не исключая таких моментов, как творчество или мораль, ведь и то и другое также имеет объективно существующие в обществе (т. е. иредсуществующие по отношению к конкретному человеку) предпосылки, свое разработанное веками бытие и пути достижения, зафиксированные, кристаллизованные, свернутые в знаках, значениях, понятиях, символах, поучениях, правилах, представленных в той или иной форме — будь то книга, писанный или неписанный закон, народный обычай, пред-рассудок дапного времени и т. п.

Но этот подход имеет и свои ограничения, ибо оставляет в тени по крайней мере два важнейших момента. Во-первых, активность человека по усвоению всех этих знаков, навыков, корм и правил культуры, его деятельность, его реальный труд бытия и, во-вторых, возможность нравственной свободы человека в его действиях, в способах, формах и уровнях осмысления происходящего, без чего нельзя понять, почему и как в одних и тех же обстоятельствах, эпохах, «культурных нишах» вырастают столь разные по лич* постному своему достоинству люди.

Другой, весьма распространенный подход может быть уподоблен (в рамках нашей условной модели) проекции личности на деятельностную, бытийную плоскость, и тогда личность начинает рассматриваться как субъект или даже как только «момент деятельности». Это также чрезвычайно важный и плодотворный аспект, подчеркивающий деятельностную природу человека, значение труда, продуктивной деятельности для формирования личности.

Однако принятие лишь такого взгляда опять-таки обнаруживает известную недостаточность. Да, личность проявляется и формирует себя через деятельностную, и у нее нет, по сути, других путей формирования и реализации себя. Но она не сводится, не растворяется без остатка в этой реализации, не сливается полностью и безраздельно с субъектом деятельности, а составляет особое, системное, прямо не сводимое к деятельности и прямо не выводимое из деятельности образование, существенной характеристикой которого является нравственно-ценностное отношение к происходящему. Образно говоря, человек лишь как субъект каких-то отдельных видов деятельности не всегда подлинный «хозяин» собствен-

ной личности в целом, а часто лишь ее исполнитель, нанятый хозяином работник, которого нельзя полностью отождествлять с тем, кто будет (сейчас или, быть может, через много лет) приписывать и оценивать произведенную работу продуктивней деятельности. — Можно согласиться поэтому с психологом Н. И. Сарджвеладзе, который пишет, что «субъект деятельности в каждый конкретный момент — преходящее явление; фактически сколько деятельностей, столько и субъектов деятельности. Но за этим преходящим субъектом стоит относительно устойчивое и перманентное образование, именуемое личностью. Личность как относительно устойчивая и перманентная система имеет множество своих преходящих проявлений в виде субъекта деятельности»⁴³.

Даже совершение одних и тех же действий, точнее, поступков (или проступков), движимых сходными мотивами, не уравнивает личности разных людей, пути и шансы их нравственного развития, определяемого внутренним отношением к происходящему (а чаще — происшедшему), тем, как отразится поступок в нравственно-ценностной плоскости сознания, с какими уровнями этой плоскости будет соотнесен, какой урок сам человек (а не персонифицированная в его лице культура или преходящий субъект деятельности) извлечет сейчас или по прошествии времени из случившегося. «Каждому, — свидетельствует писатель М. Ибрагимбеков, — если он захочет вспомнить, будет за что краснеть, просыпаясь по утрам, будет за что испытывать чувство стыда, но для одного эти плохие поступки в сумме составляют опыт, благодаря которому он становится еще хуже, для другого — это раскаленная решетка, на которой он корчится, но очищается и становится лучше. Но разница между подлецом и достойным человеком в том, что они сделали разные выводы из своих прегрешений»⁴⁴.

Теперь несколько слов о понимании личности как проекции на смысловую плоскость. Если рассмотрение личности со стороны деятельности или усвоения знаний, культуры достаточно широко представлено в научной психологии, то психологическое рассмотрение ее со стороны смысловой, нравственно-ценностной плоскости разработано пока крайне недостаточно. Этим отчасти и объясняется то, что в данной книге автор уделил этому моменту особое внимание и выделил его в качестве главного для своего рабочего опреде-

Пения личности. Но мною двигало, при этом не только желание в какой-то стелешь по мере сил способствовать, заполнению некоторого пробела общей психологии личности, но и сознание действительно особой, значимости! этой плоскости для понимания сути человеческой, личности, ее развития, воспитания и коррекции. Как я пытался показать вшив, глаз*ным в этой плоскости становится не характер, не темперамент, не успехи человека и его социальные рели, не сама по себе продуктивная его деятельность, а мера участия, заинтересованности, пристрастности, проникновения его в нужды другого человека, общества, человечества в целом; Если рассматривать человека лишь как индивидуальности, то люди предстанут как бесконечно разные миры, становящиеся все более обособленными, особыми, неповторимыми по мере их развития. Через, восходящее движение в нравственно ценностной плоскости происходит реальное единение людей, приобщение к той, но словам А. Н. Леонтьева, не всегда видимой индивидом подлинной человеческой действительности; которая не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью других, людей, их (шагом⁴⁵.. Сжато, и точно* сказано у М. М. Пригудина «В знании общего дела еств. сущности личности, потому что просто индивидам, знает тояньв себя»⁴⁶. Психология, личности, не приобщенная к этому знанию, законам нравственного мира, будет по своей сути оставаться психологией знающих только себя человеческих индивидов.

Однако и эта, взятая сама по себе точка* зрения не является исчерпывающей.. Проекция личности исключительно на данную плоскость может порядить представление о личности как о том, кто лишь, решает и оценивает те или иные нравственные проблемы и коллизии. Приняв эту точку зрения, можно рассматривать бытие лишь как ациниескуго площадку, на которой вновь и вновь, на равной общественно-исторической, основе, разыгрывается сходный; из века в век репертуар человеческих судеб, одних и тех же нравственных коллизий⁴⁷.

Известны слова Л. Н. Толстого о том, что люди только делают вид, что воюют, торгуют, строят; главное же, что они делают всю жизнь — это решают нравственные проблемы. В противовес этому мнению, современная научная психология чаще всего, напрожив, либо; старается вовлечь игнорировать в своих исследованиях щавственнуго сферу, либо рас-

сматривает ее как нвийй довеоок, добавок, я*я«ннншмент « продуктивной деятельности и юваникааяадцвм вокруг нее нро- •извадстввняга от-ноигениотв. И тот л другой гоэдяод следует призвать едностарояидаи, ннкжечшввзошим вашную, но одну только сторону проблемы, шхжолмку — если воежользовать- ся нашей моделью — в первом «случае лючявдет целиком я полностью проетрфуется ва ирашотвенво^цвиюстшую плосность, а во втором — на гоююиость бытийную, деятельностьную.

Итак, понятно, что личность в целом не проекция на одну какую-нибудь из представленных плоскостей, но системное образование, по-своему отражающееся в каждой из них⁴⁸. Бели же тшпытатгеи вое те ©боявачать сстяегиезобрквующия принцип, иоториш является сквозным, связывающим, строящим всю систему, то для првцесса фор-мировнвии личности таким принципом будет принцип деятельноезшиго опосредствования (А. Г. Асмолов и др., А. В. ГТетравокиш).. Мы уже увомишгаи, что суть этого принципа заключается в производности личностннх образований от реального бшзши субъекта и, следовательно, в необжодимостл при исследовании, воспитании, наррекции личности внгаода за рашга самих этих образований в мир жизни, мир деятелкност-ей, жх порождающих. Именно через стжонупшоСТЬ деятельностей, через бытие человека происходит присвоение культуры, происходит удвоение значений (появление субъективного значения данного объективного значения), которое и порождает личностные смыслы человеческого существования. Вне целенаправленной активности, не будучи освоенной деятельностью, культура выступает для человека лишь разрозненным и отчужденным;! набором значений, правил, норм и т. п. Проходя через деятельность, опосредствуясь деятельностью, эти значения приобретают смысл, порождают особый внутренний план — нравственное сознание с присущими ему уровнями и функциями. Поэтому, если попытаться коротко определить взаимосвязь всех трех плоскостей, то это будет следующая формула: «Смысл есть прошедшее через жизнь (систему деятельностей) человека значение».

Что касается практических воспитательных выводов, то эта «формула шшинш® раз сшгдетелнсттует о TOW, ТИЭ НИ зваченвя, ни сдажа, правила, привкгаы, влютте^т Ъы -ста ни были •яорояагаи и пратагаьнтаги, и ни <саюя «» -себе «КФиваяя нред-

метная деятельность не являются гарантами воспитания нравственной личности. Только слова, значения, соотнесенные, сопряженные с жизнью, пропущенные через нее, через нелегкий труд бытия, через елжную совокупность и многообразие деятельностей м,руг стать подлинной основой нравственного сознания. Следовательно, необходимо так строить и направлять деятельности воспитанника, чтобы в ходе этих деятельностей, в ходе их развития, их последовательных этапов объективные и поначалу как бы вне человека существующие значения, и прежде всего значения нравственные, приобретали личностный смысл, становились собственным, пережитым, активным отношением воспитанника к миру.

Важнейшим посредником в этом процессе являются общение, другой человек, другие люди, прежде всего взрослые, родители, воспитатели, так или иначе несущие, олицетворяющие собой тот новый культурный и смысловой уровень, которым не обладает еще воспитанник. Даже когда взрослый обучает маленького ребенка какому-нибудь несложному предметному действию: есть с помощью ложки и вилки или самому застегивать пуговицу, он (взрослый) выступает как полномочный представитель своей культуры, более того, как представитель всего человечества, являясь (в большинстве случаев и сам не подозревая того) носителем общего смысла, относящегося ко всему человеческому роду. Иными словами — носителем того, что прямо не заложено в самом формируемом действии или навыке, а может быть понято лишь из более общего и широкого контекста.

Могут возразить — некого глубинного смысла следует искать в акте обучения пользоваться ложкой кроме того, что так удобнее и опрятнее есть? Между тем, опираясь на ранние работы П. Я. Гальперина, можно сделать вывод, что, уча ребенка есть ложкой, взрослый впервые научает его следовать логике орудия, инструмента, а не логике естественного движения своей руни. Вспомним, как маленький ребенок, впервые зачерпнув ложкой кашу, несет ее ко рту таким образом, что ложка, крепко зажата в иулачке, оказывается под конец движения етоящей вертикально, а все ее содержимое — на полу или на лице ребенка. Лишь позднее, и с большим трудом, ребенок начинает овладевать с помощью взроолого непослушной ложкой, держа ее с видимым

усилием, столь трогательным в малыше, на протяжении всего пути до рта в горизонтальном положении, т. е. овладевая ложкой как орудием, инструментом, имеющим собственную логику, отличную от естественной логики движения руки. «Система орудийных операций, — пишет П. Я. Гальперин, — является продуктом общества, общественного производства, которого нет у животных. Поэтому орудие в качестве не только промежуточной вещи, но п в качестве носителя определенного типа деятельности является специфическим отличием человека»⁴⁹.

Так, даже за фактом овладения ребенком ложкой как орудием лежит начало линии сложных вертикальных смысловых связей, специфических для человека как представителя своего рода. Линия эта в данном случае определяется тем, что ребенок, научась опосредствовать орудиями способы удовлетворения потребности в еде, кладет тем самым начало преобразованию этой потребности как потребностей органической, витальной. Именно с этого момента — момента опосредования орудием — незаметно начинается невиданный для всего прикованного к натуральной природной пище животного мира подлинно человеческий путь свободы в оперировании этой нештучной потребностью, сложнейшего разделения труда между людьми в добычании, заготовке пищи. Главное же в нашем контексте то, что кладется начало кардинальному изменению места этой потребности в системе, иерархии других потребностей. Потребность эта перестает по смыслу своему быть главенствующей, определяющей жизнь и деятельность человека. Согласно известному древнему афоризму, человек живет не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить. С этим связано и то, что потребность в еде может у человека легко стать символом других, прямо к ней не относящихся потребностей, мотивов и намерений. Короли прошлого растворяли драгоценный жемчуг в уксусе и пили такой напиток на глазах у подданных не для того, чтобы удовлетворить некую пищевую потребность (у человеческого организма, к счастью, нет потребности в усвоении жемчуга), но для того, чтобы этим малополезным и, вероятно, малоприятным напитком символизировать свое богатство и могущество⁵⁰. История знает в этом плане н неизмеримо более возвышенные примеры, когда, скажем, человек отказывается от еды, объявляет голодовку как символ, знак

особых духовных устремлений. Ведь, например, когда революционеры объявляют в тюрьме голодовку, они хотят показать администрации, всему миру вовсе не биологические или какие-либо иные особенности своей потребности в еде, они хотят показать, что скорее пойдут на голодную смерть, чем предадут свои общие идеалы.

Разумеется, подчеркнем еще раз, что все эти разворачивающиеся пути и возможности вовсе не обязательно должны осознаваться взрослыми воспитателями, однако они объективно лежат за овладением любым орудийным действием, определяя ту широкую общечеловеческую перспективу, на фоне которой только и может быть понят подлинный смысл усвоения ребенком того или иного навыка, умения, понятия. В открывающемся соотношении данного к предназначенному, имеющегося на сегодня уровня развития тех или иных сторон личности к потенциально возможному в будущем отражается ведущее, движущее противоречие всего человеческого развития — противоречие между личной (индивидуальной) ограниченностью каждого отдельного человека и универсальностью, безграничными возможностями, предполагаемыми всеобщей родовой человеческой сущностью.

В еще большей степени сказанное относится к проблеме воспитания нравственно-ценностной сферы личности. Здесь еще более возрастает роль общения, причем непосредственного, личного, заинтересованного общения как «сквозного механизма» развития, возрастает роль воспитателя как реального олицетворения, так сказать, держателя тех нравственно-смысловых уровней, которыми пока не обладает и которые чаще всего и не предугадывает воспитанник. Но на эти уровни — через общение с прямым или даже косвенным воспитателем, через совместные переживания, через совместную деятельность — он может со временем подняться. «Всякая высшая психическая функция, — писал Л. С. Выготский, — возникающая в процессе исторического развития человечества, появляется на сцене дважды: сначала как функция социально-психологического приспособления, как форма взаимодействия и сотрудничества между людьми, как категория интерпсихологическая, затем как форма индивидуального приспособления, как функция личности, как категория интрапсихологическая»⁵¹. Таким же путем возникают, навязываются и смысловые отношения к действительности—

вначале как бы разделенные между ребенком и взрослым, ребенком и его окружением, а затем становясь внутренними, собственными отношениями ребенка к действительности. Когда ребенок вырастает, роль взрослого, т. е. второго члена начального интерпсихологического отношения в личностном общении, может выполняться другим человеком, группой, коллективом, обществом, теми или иными проявлениями культуры, но путь в целом остается прежним: через деятельность, через жизнь и труд бытия осваиваются все новые и новые уровни смысловых отношений к действительности, сначала возникающих как внешние, «только знаемые», затем как внутренние, пристрастные, присвоенные. Причем, разумеется, жизнь ее есть лишь сплошное формирование все новых и новых качеств и образований. Будучи раз сформированными, войдя в целостную структуру смысловой сферы, они начинают свою самостоятельную жизнь, приобретают собственную инерцию (смысловую установку, по А. Г. Асмолову), порождают собственные требования, т. е. становятся полноценными чертами личности, нравственного сознания, не просто отражающими действительность, но и возделывающими, творящими ее.

Достаточно подробное рассмотрение всего процесса развития личности заняло бы слишком много места, и мы поэтому ограничимся лишь очень кратким описанием некоторых его моментов, наиболее тесно связанных с формированием нравственного сознания.

«Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни, вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется, как будто все предметы, которые вы видели до сих пор, вдруг повернулись к вам другой, неизвестной еще стороной? Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества», — писал Л. Н. Толстой в «Детстве, отрочестве и юности». В чем же заключается эта особая моральная перемена и каково ее значение для нравственного развития личности?

Еще до 12—15 лет, т. е. до периода подростничества (или отрочества), ребенок проходит важные стадии развития своей личности. Возьмем, например, время поступления в школу. Став школьником, ребенок впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью. Теперь для

того чтобы быть «хорошим мальчиком», мало слушаться папу и маму, но надо получать положительные школьные отметки, т. е. объективную, со стороны общества (в лице учителя), оценку. Тем самым недавний малыш оказывается в качественно новой позиции, делающей его в собственных глазах уже «большим», «взрослым», имеющим свой круг взаимосвязанных, внедомашних обязанностей и оценок. Все знают, с каким превосходством первоклассники смотрят порой на дошколят, у которых еще нет такого важного и ответственного занятия, как школа. Учитель на какое-то время может стать даже авторитетнее и влиятельнее, чем родители, а тем более товарищи.

В младшем школьном возрасте, по единодушному мнению психологов и педагогов, происходит активное усвоение норм и правил поведения. Однако поступки в этом возрасте зависят главным образом от внешних обстоятельств, авторитета и одобрения (или порицания) со стороны взрослых и поэтому не могут быть с полным правом названы моральными по своей внутренней сути.

Со временем, к третьему-четвертому классу, в жизни ребенка все большее время и внимание начинают занимать сверстники. Возникают различные группы, сообщества, которые нередко обмениваются своими представителями в зависимости от той или иной задачи, случая, игры. Часто ребенок за год меняет несколько таких групп, заводя многочисленные знакомства, но еще не дружбу в строгом смысле слова. В этом возрасте дружба скорее напоминает сотрудничество в каком-либо деле — моделировании самолета, игре или шалости. Кончается дело — кончается и сотрудничество. Таким образом, ребенок пробует себя в разных обстоятельствах и Делах, знакомится с множеством микросоциальных ситуаций и отношений, с самыми разными качествами вещей и их применением.

И вот здесь, когда ребенок столь удачно приспособился к среде, наступает довольно резкое изменение, скачок в психологическом развитии (во многом связанный с кризисом полового созревания). «Если в детские годы важнейшим источником духовной жизни человека является мир вещей — их суть, причинно-следственные связи и зависимости, то в годы отрочества перед ним открывается, мир идей». — так определяет природу внутреннего переворота, происходящего в

подростке, В. А. Сухомлипский⁵³. Действительно, все, что происходит вокруг, — и большие события, и обычные житейские привычки, упроченные отношения, на которые младший школьник даже не обращал внимание, — становится предметом раздумий, сопоставлений и противопоставлений. Все подросток начинает смотреть с новых, обобщенных позиций, все подвергает теперь внутренней моральной оценке, основания которой крайне пока широки и весьма неопределенны — не иначе как польза для всего человечества, счастье людей и т. п.

Чтобы разобраться в себе, своих чувствах, подросток нередко заводит дневник — свидетель новых переживаний, которые надо не просто описывать, но исследовать, анализировать, сопоставлять. «Ты мне обязательно нужен, дневник,—» делает первую запись девочка 15 лет. — Ты будешь моим искренним другом, а я все буду тебе рассказывать. А какой у меня был глупый дневник до сих пор. Я очень рада, что изорвала его, ведь там не было ни одного чувства, одни голые описания»⁵³.

Эти психологические предпосылки подготавливают важнейший качественный сдвиг в развитии нравственного сознания. Если будучи младшим школьником ребенок действовал чаще по непосредственному указанию старших и ждал от них соответствующей оценки, то теперь для него все большее значение приобретают собственные принципы поведения и оценочные суждения⁵⁴. Подросток хочет поступать так, а не иначе, не потому, что это надо учителю или родителям, но потому, что это вытекает из своих, пусть еще незрелых, рассуждений и собственных оснований, которые, как известно, в этом возрасте могут порой не совпадать, а то и прямо противоречить требованиям взрослых (явление так называемого подросткового негативизма). Последнее, конечно, доставляет немало неприятностей родителям и учителям. Однако подобные явления не следует рассматривать сами по себе, как только «злую волю» подростков. Они лишь симптомы важного и необходимого этапа развития нравственной, имеющей свои принципы личности. Как показывает практика, симптомы такого рода вовсе не возникают или протекают сглаженно и достаточно быстро устраняются при должном, психологически грамотном отношении со стороны взрослых и, напротив, легко усугубляются, перерастают в

конфликты при неправильном воспитании, игнорирующем психологическую специфику возраста.

Итак, по всем приведенным характеристикам подросток раскрывается нам как уже, несомненно, личность. Но заканчивается ли в этом возрасте хотя бы в общих чертах формирование личности, ее нравственное развитие? Ни в коем случае. Личность подростка — еще глубоко незрелая, во многом дисгармоничная. Нравственное сознание пока что оторвано от реальности, картина, образ мира (представления о людских взаимоотношениях, оценки своих и чужих поступков и т. п.) несоразмерны действительным отношениям людей, подлинным оценкам происходящего. Подросток, например, часто судит по принципу «все или ничего», его внутреннее зрение носит контрастный характер, не замечая полутонов и переходных ступеней. При всем стремлении к самостоятельности, к взрослости, при всем внешнем упрямстве подросток нередко сам толком не знает, чего хочет, какие конкретные жизненные и нравственные цели желал бы достичь.

Минует пятнадцати-шестнадцатилетний возраст, и долговязый дотоле подросток начинает «выравниваться». Пропадает угловатость движений, резкость манер, ломкость голоса. Уже по этим внешним признакам легко понять, что кончилось отрочество и начинается новая замечательная пора в жизни человека — юность.

В пору юности мир идей начинает все более пристально сопоставляться с реальной жизнью, поведением других людей и, что особо для нас важно, со своим поведением. Если подростка легко увлечь внешним блеском, показной бравადой, самим по себе поступком без учета его последствий, то юность уже видит и слабости многих привлекательных для отрочества героев. Юноша может легко и точно дифференцировать, различать такие понятия, как «упорство» и «упрямство», «решительность» и «безрассудность», «гордость» и «заносчивость» и т. п., в то время как подросток сплошь и рядом грубо их смешивает⁵⁵.

Юность не только делает более основательными моральные оценки и суждения, но привносит в нравственное сознание, смысловую сферу и качественно новые образования, среди которых едва ли не важнейшим является формирование нравственных идеалов. Подросток, тем паче школьник младших классов, чаще выбирает свой идеал личности непосред-

ственно, стихийно, по первому яркому впечатлению, произведенному на него каким-либо конкретным человеком, и старается слепо, во всем — даже в манерах и одежде — подражать своему кумиру. В юности наблюдается качественно иное — человек начинает сам сознательно строить свой идеал. Образцами для него могут служить уже не один, а несколько человек, олицетворяющих те или иные моральные качества. Однако и такая форма идеала отнюдь не конечная, а промежуточная ступень в образовании обобщенного идеала, т. е. «идеала, воплощенного в системе моральных требований, лишенных своего конкретного носителя» **, В дальнейшем, если это идеалы проходят через реальную жизнь, начинают осуществляться, опосредоваться конкретными деятельностями, приносят конечный субъективный смысл в эти деятельности, то они становятся личностными ценностями, т. е. осознанными общими смысловыми образованиями (вспомним формулу: смысл есть прошедшее через жизнь субъекта, наполненное жизнью значение), наличие которых как бы венчает процесс формирования личности.

На этом, разумеется, развитие личности, ее нравственного сознания не заканчивается — оно сопровождается, длится всю человеческую жизнь, продолжаясь и в зрелом и в пожилом возрасте. И хотя набор основных или, как говорят психологи, ведущих деятельностей взрослого человека обычно остается постоянным (работа, семья и т. п.), однако внутри каждой такой деятельности могут возникать различные перипетии, изменяющие как характер самих этих деятельностей, так и принципы их соотношения между собой. По ходу жизни существенно меняется и конкретная микрооциальная ситуация развития личности, понятно ведь, что на тридцатилетнего, скажем, окружающие смотрят по-иному, нежели на сорокалетнего: в возрасте первого можно ходить в подающих надежды, в возрасте второго — ждуть реально подтвержденные этих надежд. Немаловажным фактором, оказывающим воздействие на конкретный ход развития личности, являются и возрастные изменения, происходящие в организме человека: они непосредственно влияют на умственную и физическую работоспособность, продуктивность памяти, мышления, внимания, т. е. изменяют операционально-технические, инструментальные возможности человека, ставят новые условия и рамки протекания его деятельностей.

В результате и в зрелом возрасте могут возникать определенные кризисные моменты и личностные сдвиги. Наиболее часто эти личностные сдвиги можно видеть в таких возрастных периодах, как 28—34 года, 40—45, 50—55 лет, позднем старческом возрасте. Для каждого из отмеченных периодов характерны свои проявления, свои во многом специфические особенности, сколь-нибудь полное описание которых заняло бы слишком много места и увело бы от основных задач данной брошюры. Ограничимся поэтому наблюдением, которое приводит тонкий клиницист П. М. Зиновьев относительно второго из выделенных нами периодов: «Периодом, когда душевному покою грозит опасность, является возраст за 40 лет. Организм слабеет и начинает заметно сдавать... Наступает период подведения итогов: старость, о которой раньше не думалось, хотя и не наступила, однако заставляет человека чувствовать свое дыхание — невольно появляются мысли о том, что лучший, наиболее работоспособный период жизни уже позади, а сделано так мало. Приходят на память мечты и ожидания юности, начинается сравнение их с достижениями и, конечно, не в пользу последних... Иногда появляются тоскливость, мрачные мысли: жизнь прошла напрасно, ничего не приобретено...».

Разумеется, все детали описанной картины вовсе не серого обязательны для любого, перешагнувшего данный возрастной рубеж. Специально подчеркнем, что речь идет о некоторых тенденциях, которые в разных конкретных преобразованиях и ипостасях (тесно зависимых от образования, темперамента, места и образа жизни и т. п.) являются нормативными, т. е. достаточно типичными для этого возраста, который можно назвать возрастом предварительных итогов. Так или иначе здесь нередко прежние мотивы, прежние смысловые установки и представления о себе перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям, изменившейся социальной ситуации развития, изменившемуся соотношению между пройденным и оставшимся жизненным временем.

Не останавливаясь далее на кризисах взрослого возраста, отметим лишь, что эти кризисные периоды не столь резко очерчены, как, скажем, психологический кризис отрочества, не столь строго привязаны к определенным возрастным рамкам (чем старше возраст, тем более могут быть размыты

эти рамки). Обычно они проходят более сглажено, менее демонстративно, чем кризисы детства, однако общая тенденция к периодическим и достаточно существенным изменениям ориентации личности в зрелом возрасте несомненна» подтверждается тысячами наблюдений. Отметим также, что периоды эти крайне мало исследованы в научной психологии, меж тем как значение подобных знаний — и теоретическое, и практическое — огромно. Еще Л. Н. Толстой говорил о задаче описания различных фаз, «возрастов духовных», которые проходит человек, «потому что если это описать верно, то каждый, проходя эти возрасты, эти кризисы, не будет пугаться, а будет ждать следующего состояния, будет знать, что то же было и с другими».

Что же касается отношения кратко описанных выше этапов личностных изменений к проблеме формирования нравственного сознания, нравственных ориентации человека, то это отношение в самом общем виде можно выразить так: если главная задача, итог нравственного воспитания и развития в подростково-юношеском возрасте — выработка обобщенных идеалов, то нравственная задача зрелого возраста — попытка реализации этих идеалов в конкретной жизни. И следовательно, ту жизнь можно признать нравственно целостной, в которой ощущается связь, преемственность, резонанс общих нравственных воззрений зрелого человека с идеалами его юности. В противном случае жизнь как бы распадается на малосвязанные эпизоды, теряет единые ориентиры, общую идею и — в конечном итоге — общий сквозной смысл. При этом несходство между личностными позициями одного и того же человека в разные возрастные периоды его жизни может быть настолько глубоким, что это дало основание к следующему остроумному высказыванию одного старого психиатра: если бы каждый возрастной период такого человека мог воплотиться соответственно в подростка, юношу, тридцатилетнего и т. д. и если бы все эти люди собрались одновременно, то они не нашли бы общего языка и вскоре расстались без малейшего желания сойтись вновь. Насколько же контрастирует эта характеристика со словами А. И. Герцена, вспоминающего в предисловии к роману «Былое и думы» клятву «пожертвовать жизнью на избранную борьбу», которую он и Н. П. Огарев подростками дали на Воробьевых горах: «Когда я думаю о том, как

мы двое теперь, под пятьдесят лет, стоим за первым станком русского вольного слова, мне кажется... на Воробьевых горах было не тридцать три года тому назад, а много — три!., Жизни, народы, революции, любимейшие головы возникали, менялись и исчезали... след их почти заметён беспощадным вихрем событий. Все изменилось вокруг. Темза течет вместо Москвы-реки и Чудное племя около... и нет нам больше дороги на родину... Одно мечта двух мальчиков — одного 13 лет, другого 14 — уцелела!»

Речь идет, конечно, не о том, что нравственно цельный человек статичен, лишен перемен, лишен, наконец, крутых поворотов судьбы, взлетов и падений. Это бы противоречило реальным жизням и биографиям, противоречило бы, в частности, тому представлению о развитии личности, ее кризисах, которое мы изложили выше. Речь сейчас идет только об одном — о глубокой, проносимой через всю жизнь преемственности самых общих идеалов и устремлений, преемственности тех личностных ценностей, о которых и в юности и в зрелом возрасте, и в старости человек мог бы сказать) несмотря ни на что, это — главное, ради чего стоит жить, я на том стою и не могу иначе. Основная же разница между юностью и зрелостью состоит в том, что отрочество и юность вырабатывают эти идеалы по большей части «теоретически», умозрительно, без должной связи с жизнью. На зрелости, кан мы уже говорили, лежит сложнейшая задача осуществить, реализовать эти идеалы в своей жизни и, следовательно, претерпеть, преодолеть как неизбежность все издержки, трудности, неудачи, с которыми будет сопряжена эта реализация. Старый афоризм гласит: юность — это время, когда человек готов взойти на эшафот ради великой идеи; зрелость — «когда он готов смиренно трудиться всю жизнь ради этой идеи...

Можно ли, однако, для изучения столь сложного и многомерного процесса, как процесс развития личности, построить такие конкретные лабораторные, экспериментальные модели, анализируя которые мы бы смогли увидеть механизмы зарождения тех или иных образований нравственного сознания? Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к истокам развития личности — дошкольному детству. В ходе исследований, проводимых А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками, был обнаружен следующий феномен, достаточно

ярко показывающий самые ранние этапы формирования смысловой, нравственно-ценностной сферы личности.

В опытах с детьми дошкольного возраста экспериментатор ставил перед ребенком задачу: достать удаленный от него предмет, непременно выполняя правило — ни в коем случае не вставая со своего места. В случае достижения успеха ребенку обещалась награда — шоколадная конфета. Как только ребенок принимался решать задачу, экспериментатор оставлял его одного и переходил в соседнюю комнату, из которой незаметно для малыша продолжал наблюдение, пользуясь специальным оптическим приспособлением.

Однажды после ряда неудачных попыток выполнить задание сидя, малыш встал со своего места, подошел к предмету, взял его и спокойно вернулся на место. Экспериментатор, незаметно наблюдавший за всем этим из соседней комнаты, тотчас вошел к ребенку и, не подавая вида, что знает «тайну», горячо похвалил его за успех и предложил награду — шоколадную конфету. Ребенок, однако, отказался от нее (заметим, что опыты проводились вскоре после войны, когда шоколадная конфета была редким лакомством). Когда же экспериментатор стал особенно настаивать — почему же не берешь, ведь ты заслужил, — малыш тихо заплакал⁵³.

Почему же конфета вдруг стала «горькой», что лежит за этим феноменом?

Когда ребенок решал задачу — доставал предмет запрещенным способом, он вовсе не воспринимал свои действия как «нечестные», он просто целиком находился под воздействием привлекательного мотива (обещанной награды), т. е., используя термины, обсужденные нами выше, можно сказать, что он целиком находился в наглядно-действенном поле, и решения его имели вполне определенный ситуационный, прагматический смысл. Однако стоило появиться экспериментатору, как ребенок вспомнил об определенном, принятом перед этим дядей обязательстве — выполнить задание так, а не иначе. Экспериментатор своим появлением реально олицетворял собой иной, нежели действительный, ситуационный план, он олицетворял более высокое, в нашей терминологии — собственно смысловое поле, определенный уровень этого поля, а именно тот, что связан с отношениями к другим людям. И когда эти два плана столкнулись, то второй из них пересилил первый, отношение к другому (к сло-

ву, данному дяде) оказалось большим, чем мотив паграды (подчеркнем вновь — это случилось лишь при появлении реального олицетворения второго плана — экспериментатора). В результате такого исхода данного, по внутренней своей сути нравственного, конфликта шоколадная конфета и оказалась «горькой», горькой по своему субъективному, личностному смыслу.

Так начинают возникать самые первые «узелки», связи и конфликты разных смысловых уровней, так начинает возникать специфическая для человека смысловая регуляция поведения, источником которой становятся не мотивы ситуационного действительного поля, не собственные эгоистические потребности и намерения, но отношения к другому человеку, другим людям, сначала только близким и знакомым, а затем и незнакомым, дальним, всему человечеству в целом. Разумеется, описанный феномен — модель лишь самого первого, шаткого еще соподчинения смыслов, для возникновения которого необходимо личное присутствие другого человека как реального «олицетворителя» вышележащих по сравнению с ситуационными смысловых уровней. Однако уже на этой модели видны специфические особенности смысловых образований, динамических смысловых систем, на которых мы уже останавливались выше, — их производность от реального бытия, тесная зависимость от общения, невозможность воспитания и регуляции посредством сугубо вербальных воздействий, нередко встречающаяся неосознанность и т. п.⁵⁹

Здесь, в частности, лишнее видно и психологическое различие между обучением и воспитанием. Нравственности нельзя обучить, ею нельзя овладеть посредством одного лишь головного усвоения тех или иных правил и значений. Нравственным человек становится не благодаря на поверхности сознания откладываемым правилам и значениям, а в результате прохождения через реальные жизненные ситуации и обстоятельства, несущие в себе нравственный конфликт, столкновение разных смысловых уровней. Нравственное начало рождается как переживаемое, возникающее в жизни постоянно наполняемое жизнью отношение к действительности. Разумеется, хотя бы самое общее знание соответствующих значений и правил является совершенно необходимым, даже отправным условием нравственного развития личности, и в этом плане обучение внутренне взаимосвязано с воспи-

танием. Но эта живая взаимосвязь не означает идентичности. Момент этот приходится отметить особо, поскольку в современной педагогике настолько часто подчеркивалось единство обучения и воспитания, что привело уже к неразличению этих в психологическом плане существенно разных процессов, к смешению значений и смыслов, к засилию вербальных методов, обращению лишь к сознательности воспитанников, что дает на деле малый и недолговечный эффект.

Могут возразить, что разделение предмета обучения и предмета воспитания далеко не обязательно, поскольку возможен волеизъявительный эффект в ходе чистого обучения. Например, сама по себе научная честность, заинтересованность, эмоциональность, страстность учителя, занятого обучением тому или иному, даже далекому, казалось бы, от воспитания нравственности предмету, оказывают одновременно воспитывающее влияние. Действительно, это верный и соответствующий практике факт. Но он лишь еще раз подтверждает, что воспитывают не сами, по себе слова, а вовлечение в совместную деятельность, в данном случае в познавательную деятельность, в ходе которой и через которую появляется возможность привития определенных личностно значимых черт. Однако та же практика показывает, что без специального внимания к специфическим закономерностям процесса воспитания эффект этот часто оказывается побочным, временным и нестойким.

Сходное можно сказать и о воспитательном влиянии искусства. Могущая сила искусства вовлекает человека в свою сферу и образует не просто словесное, вербальное или чисто эмоциональное воздействие, но особую, всегда совместную деятельность исполнителя и слушателя, актера и зрителя (недаром говорят не только о хорошем или плохом исполнителе и актере, но и о хорошем или плохом зрителе, хорошей или плохой аудитории, которая может зажечь и поддержать или погасить и затормозить талант исполнителя: -в первом случае чутким реагированием, точнее, сопереживанием, а во втором — отчуждением и равнодушием, т. е. разобщенностью с исполнителем, отсутствием единой совместной деятельности).

Заметим, однако, что и сила искусства, взятая сама по себе, имеет известные пределы воспитательного воздействия. Пределы эти обнаруживаются уже за дверью театра, когда

зритель возвращается в привычный ему мир жизни, мир его субъективных деятельности, их иерархии, с которыми связаны его смысловые установки. Тот, кто только что сочувствовал Гамлету (а в театре это делают практически все), ведет себя как Полоний или даже Розенкранц. Искусство растормозило, всколыхнуло, пусть даже, по Аристотелю, очистило (катарсис) человека, но если это не будет подкреплено его деятельностью, его жизнью, эффект окажется временным;!, собственные смысловые образования останутся почти незатронутыми. Еще известный американский психолог и философ У. Джеймс (18'2—1910) приводил в пример барыню, которая проливает в театре слезы над страданиями простолудина, в то время как ее кучер мерзнет на морозе у театрального подъезда.

Итак, усвоенные сами по себе моральные принципы и формулы, представления о должном, добре и зле могут составить нравственное знание человека или — иными словами — сферу знаний о нравственности. Но для того чтобы сформировать нравственное сознание, его устойчивые смысловые структуры и ценности, необходимо вовлечение человека в такого рода деятельности, в такого рода жизненные проблемы и конфликты, где бы он мог реально осуществить усвоенные им принципы морали, где бы они срослись с его поступками и деяниями.

Научная этика призвана пополнять и разрабатывать знание о нравственности, в то время как психология личности должна изучать внутренние механизмы усвоения этих знаний, их переходы в нравственное сознание, пути их конкретного воплощения в жизни и деятельности человека. И если в данной брошюре хотя бы в какой-то мере удалось показать необходимость взаимопонимания и сближения этих наук, то главную задачу, которую ставил автор, можно считать выполненной.

ЛИТЕРАТУРА

Архангельский М. Н. Социально-этические проблемы личности. М., 1974.

Бакштановский В. И. Моральный вывоор личности; альтернативы и решения. М., 1983,

Гусейнов А. А. Социальная природа нравственности. М., 1974.

Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1977.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977, Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. Пер. с болгарского, М., 1975.

Моральный выбор. Под ред. А. И. Титаренко. М., 1980.

Николаичев Б. О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. М., 1976.

Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания. М., 1974.

Целикова О, П. Нравственная целостность личности, М., 19/33,

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Отголоски или, если можно так сказать, атавизмы этого представления сохранились вплоть до настоящего времени. Так, автор этой книги, для того чтобы учиться психологии, должен был поступить в 1963 г. именно на философский факультет Московского университета, при котором существовало отделение психологии; лишь в 1966 г. на базе этого отделения был организован первый в стране факультет психологии. В США до сих пор есть ученая степень «доктора философии по психологии», которая соответствует у нас степени кандидата психологических наук,

² См.: Моральный выбор. М., 1980, с. 109.

³ Примеров таких немало можно найти на страницах литературы по этике. Надо ли говорить, что часто должное принимается за сущее, идеал за реальность, трудно достижимый результат нравственных усилий за чуть ли не исходный уровень развития. Подобные подмены, помимо того что они психологически не обоснованы, играют чрезвычайно пагубную роль и в нравственном воспитании, ибо подспулно ориентируют человека не на постоянство усилий, не на долгий, подчас мучительный путь душевного становления, а на гарантированное, само собой разумеющееся обладание искомым нравственным качеством.

⁴ См.: Мейли Р. Структура личности. — В кн.: Экспериментальная психология, Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. V, пер. с франц. М., 1975, с. 216.

⁵ См.: Платонов К, К. О системе психологии. М., 1972, с. 128.

⁶ См.: Леонтьев А, Н. Деятельность. Сознание. Личность, М., 1975, с. 164.

⁷ Мы уже говорили в предыдущей главе, что, начав отделять от философии, в рамках которой она только и рассматривалась,

психология в стремлении стать точной наукой обратилась прежде всего к опыту дисциплин естественного цикла. Это выразилось, в частности, в заимствовании моделей научного метода образцов методологического подхода. Одна из моделей, ассимилированных многими психологами, заключается в том, что последовательное и полное изучение отдельных частей некоторой системы, их взаимных связей приводит к познанию системы в целом. Здесь целое определяет части, а не части — целое, как в первом случае. Функция и назначение отдельных частей могут быть поняты долгие и гире целостного представления.

Современная психология в капиталистических странах. М., 1963; Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969; Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. М., 1974; Ярошевский М. Г., Андиферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974; Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982 и др.

⁹ См.: Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности. — В кн.: Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.

¹⁰ См.: Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараш А. У., Цветкова Л. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. — Вопросы психологии. 1979. № 4.

¹¹ См.: Петровский В. А. К пониманию личности в психологии. — Вопросы психологии, 1981, № 2; Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

¹² Надо ли повторять, что недостаточное проникновение психологов в эту сферу обедняет и этику, и неслучайно поэтому ученые-этики нередко сетуют на отсутствие должной психологичности в их знаниях, на то, что нравственные и моральные категории рассматриваются часто сами по себе, вне конкретных особенностей личности.

¹³ Выготский Л. С. Собр. соч., т. II. М., 1982, с. 15—16.

¹⁴ В одной из своих предыдущих работ (Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М., 1977) мы уже анализировали проблему потребностей, мотивов, эмоций, а также возрастные этапы становления нравственной сферы личности. В книжке возникает необходимость вспомнить нужные для настоящего исследования выводы и положения этого анализа и использовать некоторые выдержки из текста предыдущего издания.

¹⁵ См.: Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека. — Вопросы психологии, 1976, № 1,

¹⁶ См.: Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1972.

¹⁷ Небезынтересно, что это усматривалось естествоиспытателями и наблюдателями природы уже много веков назад. Вот, например, место из сочинения римского врача Клавдия Галена (II век н. э.): «Всякое животное, не наученное никем, обладает ощущением способностей своей души и тех сил, которыми нялелена кляжения часть его тела... Можно сказать, что ШЩЩ^части дела о^УЗаЩЩ^2!1!1221è.¹⁸ способу их применения... Возьми, еслГГ~хочешь, три яйца: орла, утки, змеи, согревай их умеренно и затем, разбив скорлупу, ты увидишь, как среди животных, которые вылупятся, одно будет стараться пустить в ход крылья, еще не умея летать, а другое — и/виваться и стараться уползти, хотя оно еще мягко и не может этого делать, и после того, как ты всех трех вырастишь в одном доме, отнесешь на открытое место и дашь им свободу, орел поднимется ввысь, утка полетит к какому-нибудь болоту, а змея спрячется в земле... Гиппократ говорит: «Природа животных обходится без обучения». Поэтому в конце концов мне кажется, что животные выполняют некоторые искусные действия скорее по инстинкту, чем по разуму».

¹⁸ См.: Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека, с. 18.

¹⁹ См.: Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.

²⁰ Леонтьев А. Н. Проблема развития психики. М., 1965, с. 287—289.

²¹ Там же, с. 289.

²² Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977, с. 278.

²³ См.: Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966, с. 325—326.

²⁴ Напомним признание Александра Блока:

«Ведь я — сочинитель,
Человек, называющий все по имени,
Отнимающий аромат у живого цветка».

²⁵ Л. Н. Толстой писал Н. Страхову: «Нужны люди, которые бы показали бессмыслицу отыскивания отдельных мыслей в художественном произведении и постоянно руководили бы читателей в том бесконечном лабиринте сцеплений, в котором состоит сущность искусства, и по тем законам, которые служат основанием этих сцеплений».

²⁶ См.: Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976, с. 78.

²⁷ Чрезвычайно характерно, что к сходным выводам приходят в последнее время и этики. Нравственное сознание, пишет, например, А. И. Титаренко, являет собой пример особого рода мышле-

ния, которое оперирует не отдельными категориями, а целыми «смысловыми образованиями», определенными «ансамблями команд-оценок», органически соединяющими в себе рациональное и эмоциональное (см. в кн.: Социальная сущность и функции нравственности. М., 1975, с. 19).

²⁸ См.: Лазуреки и А. Ф. Классификация личностей. М., 1923 с. 295—299.

²⁹ См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1969. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной и др. М., 1972.

³⁰ См. напр.: Подгурецкий А. Очерк социологии права (Пер. с польск.). М., 1974, с. 117.

³¹ В этом плане наиболее сжатой и яркой формулой личности (а не просто темперамента или характера) является, на наш взгляд, известное восклицание Лютера: «На том стою и не могу иначе». Формула эта отражает все три момента, которые мы обозначили в конце второй главы в качестве существенных для нашего понимания личности: она подразумевает и определенную позицию, и ее достаточно ясное осознание и, наконец, готовность постоять за нее как за нечто главное и неизменное.

³² Ганнушкин П. Б. Избр. труды. М., 1964, с. 171.

³³ Об участии неосознаваемых, внерациональных моментов в структуре нравственного сознания все чаще говорят в последнее время и этики (Г. И. Курган, Б. О. Николаичев и др.).

³⁴ Давыдов В. В. Психология. Ее сегодняшние проблемы. — Знание—сила, 1978, № 10, с. 17.

³⁵ Моральный выбор. М., 1980, с. 332.

³⁶ «Человек нравственный, — писал А. И. Герцен, — должен носить в себе глубокое сознание, как следует поступать во всяком случае, и вовсе не как ряд сентенций, а как всеобщую идею, из которой всегда можно вывести данный случай; он импровизирует свое поведение», — Герцен А. И. Соч. в 9-ти т. Т. 2. М., 1958, I. 201.

³⁷ Капутикян С, Меридианы карты и души. — Новый мир, 1976, № 14, с. 194.

³⁸ Комсомольская правда, 1976, 1 сентября.

³⁹ Цит. по КН.1 Башкирова Г, Наедине с собой. М., 1975, с. 87.

⁴⁰ Гегель. Соч., т. IV, М., 1959, с. 331.

⁴¹ См.: Лишин О, В, Психолого-педагогические особенности формирования общественно полезной деятельности подростков. — В кн.: Психологические условия и механизмы воспитания подростков. М., 1983.

⁴² См.: Братусь В. С, Сидоров П. И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма, М., 1984,

⁴³ Сарджвеладзе Н. И. Динамическая структура личности и. социогенные потребности. — В кн.: Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1981, с. 199.

⁴⁴ Литературная газета, 1983, 9 февраля.

⁴⁵ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность, с. 220.

⁴⁶ Пришвин М. М. Незабудки. М., 1969, с. 32.

⁴⁷ Подсчитано, например, что во всей мировой литературе существует не более 36 определяющих сюжетов, а по некоторым более строгим критериям — всего 12 (см.: Ульяшев П. Обретенное. — Литературная газета, 1984, 28 марта).

⁴⁸ Отсюда, в частности, ход к типологии личностей: ведь, к пример?/, на одной и той же бытийной, деятельностной основе могут возникнуть совершенно разные нравственно-ценностные построения и развитая система значений может сочетаться с низким смысловым нравственно-ценностным уровнем (эгоцентризм, группоцентризм).

⁴⁹ Гальперин П. Я. Функциональные различия между орудием и средством. — В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980, с. 201.

⁵⁰ Заметим мимоходом, что в современной жизни сходную психологическую роль может играть для некоторых престижный дорогостоящий коньяк; выставяемый и пьющийся напоказ.

⁵¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982, с. 356.

⁵² Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971, с. 172.

⁵³ Страхов И. В. О дружбе школьников. Саратов, 1946, с. 30.

⁵⁴ «Хочу быть самостоятельным и обходиться без чужих советов, — сознается мальчик 14 лет. — В жизни не всегда будет у тебя советчик. Пусть плохо и глупо, зато делаю как хочу». — Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976, с. 92.

⁵⁵ См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 175.

⁵⁶ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте, с. 370.

⁵⁷ Зиновьев П. М. Душевные болезни в картинах и образах. М., 1927, с. 49.

⁵⁸ См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность, с. 187—188.

⁵⁹ См.: Асмолов А. Г., Братусь Б. С, Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараш А, у, Цветкова Л. С. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности, — Вопросы психологии, 1979, № 4,

СОДЕРЖАНИЕ

Психология и этика: основания сотрудничества (Вместо предисловия)	3
Что понимается под личностью в современной психологии личности?	10
Потребности и мотивы в психологической и нравственной организации личности.	15
Смысловые образования как единицы анализа нравственной сферы личности.	22
Уровни смысловой сферы личности.	33
Личность как системный объект и проблемы нравственного развития	38
Литература	53
Примечания	59

Борис Сергеевич БРАТУСЬ

НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

(Психологическое исследование)

Гл. отраслевой редактор З. М. Каримова
Редактор Ю. Н. Медведев. Мл. редактор. Г. Г. Кобякова.
Худож. редактор М. А. Бабичева. Техн. редактор А. М. Красавина. Корректор В. И. Гуляева.

ИБ № 7198

Сдано в набор 29.11.84. Подписано к печати 30.01.85. А 04238. Формат бумаги 70X108⁰/з. Бумага тип. № 2. Гарнитура обыкновенная. Печать высокая. Уел печ. л. 2,80. Усл. кр.-отг. 2,89. Уч.-изд. л. 3,60. Тираж 101 870 экз. Заказ 2398. Цена 11 коп. Издательство «Знание». 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд СероЕа, д. 4. Индекс заказа 851203.
Типография Всесоюзного общества «Знание». Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.