

Серия  
PSYCHOLOGIA UNIVERSALIS  
основана издательством «Гардарнки»  
в 2000 году

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под общей редакцией  
доктора психологических наук,  
профессора А.В. Карпова

*Рекомендовано Советом по психологии УМО  
по классическому университетскому образованию  
в качестве учебника для студентов вузов,  
обучающихся по направлению  
и специальностям психологии*

АРДАРИКИ

2005

УДК 159.9(075.8)  
ББК 88.3  
0-28

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.А. Барabanщиков*;  
кафедра психологии Ярославского государственного педагогического  
университета им. К.Д. Ушинского

Коллектив авторов:

канд. психол. наук, доц. *Н.П. Ансимова*; д-р психол. наук, проф.  
*А.В. Карпов*; канд. психол. наук, доц. *Е.В. Карпова*; канд. психол. наук,  
доц. *Е.В. Конева* (уч. секретарь); канд. психол. наук, проф.  
*Ю.К. Корнилов*; канд. психол. наук, доц. *Е.Н. Корнеева*; канд. психол.  
наук, доц. *Н.В. Костернна*; д-р психол. наук, проф. *В.А. Мазилев*;  
канд. психол. наук, доц. *Н.Н. Мехтиханова*; ст. преп.  
*И.А. Можаровская*; д-р биол. наук, проф. *И.Ю. Мышкин*; канд. психол.  
наук, доц. *В.Е. Орел*; ст. преп. *А.В. Панкратов*; канд. психол. наук,  
доц. *Н.Г. Рукавишникова*; канд. психол. наук, доц. *А.Э. Симоновский*;  
канд. психол. наук *В.К. Солондаев*; канд. психол. наук, доц.  
*А.Ю. Субботина*; канд. психол. наук, проф. *Л.П. Урванцев*; д-р психол.  
наук, проф. *Л.В. Черемошкина*; канд. психол. наук *М.В. Юркова*

Общая психология: Учебник / Под оощ. ред. проф.  
0-28 Л.В. Карпова. — М.: Гардарики, 2005. — 232 с.

ISBN 5-8297-0111-1

В учебнике изложены основные разделы учебного курса общей психологии, представлены традиционные и современные подходы к решению теоретических проблем данной области психологии.

Предназначается для студентов-психологов, аспирантов и преподавателей высших учебных заведений.

УДК 159.9(075.8)  
ББК 88.3

ISBN 5-8297-0111-1

\*Гардарики», 2004, 2005  
© Коллектив авторов, 2004, 2005

## Глава 1

# ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Что такое психология? (5). § 2. Возникновение психологии (7). § 3. Предмет психологии (9). § 4. Методы современной психологии (15). § 5. Структура современной психологии (19). § 6. Место психологии в системе наук (20)

### § 1. ЧТО ТАКОЕ ПСИХОЛОГИЯ

Психология («психе» — душа, «логос» — учение, наука) — слово греческого происхождения, буквально означает «наука о душе». На этом основывается известное определение, согласно которому психология — это наука о психике. В целом это правильно, хотя требуются некоторые уточнения. В современном общественном сознании слова «душа» и «психика» фактически являются синонимами: научная психология предпочитает использовать термин «психика», религиозные мыслители и некоторые философы говорят о «душе».

Слово «психология» многозначно. В обыденном языке слово «психология» используется для характеристики психического склада личности, особенностей того или иного человека, группы людей: «у него (у них) такая психология».

В данном учебном пособии будет рассматриваться другое значение слова «психология», которое зафиксировано в его этимологии: психология — учение о психике, душе. Отечественный психолог М.С. Роговин (1921—1993) утверждал, что можно выделить три этапа в становлении психологии как науки. Это этапы донаучной психологии, философской психологии и, наконец, научной психологии.

*Донаучная психология* — это познание другого человека и самого себя непосредственно в процессах деятельности и взаимного общения людей. По выражению французского психолога П. Жане (1859—1947), это психология, которую народ создает еще до психологов. Здесь деятельность и знание слиты воедино, обусловленные необходимостью понимать другого человека и предвидеть его поступки. Источником знаний о психике в донаучной психологии выступают: 1) личный

опыт (жизненные обобщения, возникающие в результате наблюдения за другими людьми, самим собой); 2) общественный опыт (представления, традиции, обычаи, которые передаются от поколения к поколению). Понятия донаучной психологии совпадают по своему содержанию с языковыми значениями. Роговин подчеркивает, что самому существу донаучной психологии соответствует способ объяснения, получивший название «объяснение с позиций здравого смысла». Донаучное психологическое знание несистематизировано, неотрефлексировано, поэтому часто вообще не осознается как знание. В донаучном знании верные представления могут соседствовать с ошибочными обобщениями, предрассудками.

*Философская психология* — знание о психике, полученное с помощью умозрительных рассуждений. Знания о психике либо выводятся из общих философских принципов, либо являются результатом рассуждений по аналогии. Философское знание о психике обычно упорядочено в соответствии с теми или иными исходными принципами. Как указывает Роговин, на уровне философской психологии первоначально смутное, целостное понятие души подвергается анализу и мысленному расчленению с последующим объединением на основе принципов, непосредственно вытекающих из материалистического или идеалистического мировоззрений. По сравнению с донаучной психологией, которая ей предшествует и, особенно на ранних этапах, оказывает на нее большое влияние, для философской психологии характерным является не только поиск некоторого объяснительного принципа для психического, но и стремление установить общие законы, которым душа должна подчиняться так же, как подчиняются им и все природные стихии.

*Научная психология* возникла относительно недавно — во второй половине XIX в. Обычно ее появление ассоциируется с использованием в психологии экспериментального метода. Некоторые основания для этого, несомненно, есть: «создатель» научной психологии В. Вундт писал, что если определять разработанную им физиологическую психологию по методу, то ее можно охарактеризовать как «экспериментальную». Другое дело, что метод эксперимента оставался у Вундта вспомогательным, создающим оптимальные условия для собственно психологического метода — самонаблюдения. Кроме того, сам Вундт неоднократно подчеркивал, что экспериментальная психология — это далеко не вся психология, а лишь ее часть. Хотя XIX в. дал немало примеров удачного использования метода эксперимента, прошло

достаточно времени, прежде чем психология стала по-настоящему экспериментальной наукой.

Знание в научной психологии имеет эмпирическую, фактологическую основу. Факты добываются в специально проводимом исследовании, которое использует для этого специальные процедуры (методы), главными среди которых являются целенаправленное систематическое наблюдение и эксперимент. Теории, конструируемые научной психологией, имеют эмпирическую основу, подвергаются (в идеале) всесторонней проверке.

## § 2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

Выдающийся немецкий ученый Г. Эббингауз (1850—1909) в своем знаменитом учебнике психологии (1908) писал, что психология «имеет длинное прошлое, но краткую историю». Почему история психологии краткая? Дело в том, что возраст научной психологии более ста лет, поэтому психология (по сравнению с многими другими научными дисциплинами) еще очень молодая наука.

Под «длинным прошлым» Эббингауз понимает то, что в течение многих веков психологические знания накапливались в недрах других наук, главным образом философии и естествознания. Размышления о психике, душе человека можно найти у мыслителей Древнего Китая, Индии, Египта. Естественно, что и в искусстве нашло отражение «движение человеческой души». Повседневный жизненный опыт также внес свой вклад в сокровищницу знаний о психическом.

Если говорить о возникновении донаучной психологии, то можно условно считать, что это произошло одновременно с возникновением человеческого общества.

Философская психология возникает значительно позднее. М.С. Роговин отмечает, что ее начало не может быть обозначено какой-то определенной датой хотя бы уже потому, что длительным был процесс вычленения ее из донаучной психологии. Скорее всего оно может быть отнесено к VII—VI вв. до н.э. «Возникновение философской психологии закономерно в том смысле, что, когда человеческое общество достигает определенной ступени развития производительных сил и производственных отношений, культуры, государственности, возникает философская психология — составная часть первичных и разрозненных научных знаний; из-за отсутствия специальных методов исследования и

наличия мифотворческого элемента она еще очень близка к донаучной психологии»<sup>1</sup>.

Во второй половине XIX в. научная психология выделяется из философии, становится самостоятельной научной дисциплиной, обретает свой научный предмет, начинает использовать специальные методы, опираться в своих теоретических построениях на эмпирическую основу. Историческая миссия выделения психологии в самостоятельную научную дисциплину была осуществлена немецким физиологом и философом В. Вундтом (1832—1920). В 1863 г. в сочинении «Лекции о душе человека и животных» Вундт впервые сформулировал программу разработки физиологической (экспериментальной) психологии, в 1874 г. в фундаментальном труде «Основы физиологической психологии» была предпринята попытка «обоснования новой области в науке», в 1879 г. в Лейпциге Вундт открыл первую лабораторию для экспериментального исследования психических явлений. Поэтому 1879 г. условно считается «годом рождения» психологии как самостоятельной научной дисциплины. Отметим, что, согласно Вундту, лабораторно могут исследоваться лишь элементарные психические явления. Для изучения сложных психических функций, таких как память, речь или мышление, экспериментальный метод неприменим. Эти функции должны исследоваться как продукты культуры с помощью неэкспериментальных, описательных методов, чем должна заниматься «вторая часть» психологии — «психология народов» (культурная, или историческая, психология). В 1900—1920 гг. Вундт опубликовал 10-томную «Психологию народов». Вундтовская программа получила признание научного сообщества. В 1881 г. лаборатория была преобразована в Психологический институт, в том же году Вундт начал издавать специальный научный журнал «Философские исследования» (*Philosophische Studien*). Вундт хотел назвать свой журнал «Психологические исследования», но передумал, так как журнал с таким названием уже существовал (хотя публиковал не научные, а оккультные работы). Позднее, в начале XX в., Вундт все же переименовал свой журнал, и он стал называться «Психологические исследования».

Одним из первых термин «душа» в своих философских рассуждениях стал использовать Гераклит Эфесский. Ему принадлежит знаменитое высказывание, справедливость которого очевид-

на и сегодня: «Границ души тебе не отыскать, по какому бы пути ты ни пошел: столь глубока ее мера». В этом афоризме зафиксирована сложность предмета психологии. Современная наука по-прежнему далека от постижения тайны человеческой души, несмотря на все накопленные знания о психическом мире человека.

Первым специальным психологическим трудом можно считать трактат греческого философа Аристотеля (384—322 до н.э.) «О душе».

Сам термин «психология» появляется значительно позднее. Первые попытки ввести термин «психология» могут быть датированы концом XV в. В названии сочинений (тексты которых не дошли до наших дней) далматинского поэта и гуманиста М. Марулича (1450—1524) впервые, насколько можно судить, употребляется слово «психология». Авторство термина часто приписывают Ф. Меланхтону (1497—1560), немецкому протестантскому богослову и педагогу, сподвижнику Мартина Лютера. «Лексикография приписывает образование этого слова Меланхтону, который написал его на латыни (*psychologia*). Но ни один историк, ни один лексикограф не нашел точной ссылки на это слово в его произведениях»<sup>1</sup>. В 1590 г. вышла книга Рудольфа Геккеля (Гоклениуса), в названии которой на греческом языке также используется это слово. Название труда Геккеля, в котором собраны высказывания многих авторов о душе, «Психология, то есть о совершенстве человека, о душе и прежде всего о возникновении ее...»-. Но общепризнанным термин «психология» становится лишь в XVIII в. после появления работ Х. Вольфа (1679—1754). Лейбниц в XVII в. использовал термин «пневматология». Кстати, работы самого Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734) принято считать первыми учебниками по психологии, а по истории психологии — труд талантливого философа, последователя И. Канта и Ф.Г. Якоби Ф.А. Каруса. Это третий том его «Научного наследия» (1808).

### § 3. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ

В буквальном смысле слова психология — это учение о психике. Психея, или Психе, — в греческой мифологии олицетворение

<sup>1</sup> Брес И. Генезис и значение психологии // Современная наука: Познание человека. М.: Наука, 1988. С. 124.

<sup>2</sup> Там же.

души, дыхания. Психе отождествлялась с живым существом. Дыхание ассоциировалось с ветром, дуновением, полетом, вихрем, поэтому душа обычно изображалась порхающей бабочкой или летящей птицей. По Аристотелю, Психе и есть «душа» и «бабочка». На основе различных мифов о Психее римский писатель Апулей (ок. 125 — ок. 180 н.э.) создал книгу «Метаморфозы», в которой в поэтической форме представил странствия человеческой души в поисках любви.

Важно отметить, что понятие «душа» у всех «племен и народов» ассоциируется с внутренним миром человека — его сновидениями, переживаниями, воспоминаниями, мыслями, чувствами, желаниями. Внутренний мир человека весьма отличен от внешнего, о чем свидетельствуют те же сновидения. М.С. Роговин отмечает, что понятие души возникает у всех народов как обобщение и сведение к некоторому наглядному образу того, что мог охватить ум древнего человека в смысле психики. В связи с понятием души человек подошел к понятию движущей причины, источника действия, к понятию живого в его противопоставлении неживому. Первоначально душа еще не была чем-то чуждым телу, какой-то иной сущностью, а выступала как двойник человека с теми же потребностями, мыслями и чувствами, поступками, как у самого человека. «Понятие о душе как о совершенно иной сущности возникло впоследствии, когда вместе с развитием общественного производства и дифференциацией общественных отношений, вместе с развитием религии, а затем и философии душа начинает трактоваться как нечто, принципиально отличное от всего того, что существует в реальном мире»<sup>1</sup>. Постепенно наглядный образ, служащий для обозначения души, бледнеет, уступая место понятию бесплотной абстрактной силы, гетерогенной заключающему ее телу.

Таким образом, уже в донаучной психологии завершается отделение духовного от материального, каждое из которых начинает выступать как некоторая самостоятельная сущность.

В течение многих веков душа являлась предметом рассуждений философов и богословов. Никаких специальных исследований не проводилось: мыслители ограничивались рассуждениями, подбором соответствующих примеров, подтверждающих их выводы. Самонаблюдение не было систематическим, чаще всего оно использовалось для того, чтобы подтвердить справедливость умо-

зрительных построений, хотя справедливости ради следует отметить, что отдельные авторы, например Августин Блаженный (370—430), были удивительно проницательны.

Французский философ Р. Декарт (1596—1650) устранил понятие души как посредницы между духом и телом. До Декарта душе приписывались воображение и чувство, которыми наделяли также животных. Декарт отождествил душу и ум, называя воображение и чувство модусами ума. Таким образом душа оказалась связанной со способностью мышления. Животные стали бездушными автоматами. Такой же машиной стало и человеческое тело. Устранение души в прежнем смысле (в каком она понималась в средневековой и в античной философии) позволило Декарту противопоставить две субстанции: мыслящую и протяженную (дух и материю). Декарт вошел в историю философии и психологии как создатель дуалистической концепции, противопоставившей телесное и духовное. Именно декартовское противопоставление создало основу для психологии Нового времени. Сформировалось понятие о сознании, под которым подразумевалось, согласно Декарту, «все то, что происходит в нас так, что мы сами непосредственно это в себе воспринимаем». Заметим, что самого термина «сознание» Декарт не использовал, предпочитая говорить про дух (*mens*). Декарт заложил основы понимания сознания как замкнутого в себе внутреннего мира. Он же предложил идею метода психологии: внутренний мир может изучаться с помощью интуиции (самонаблюдения). Так появляется метод, получивший впоследствии наименование интроспекция (от лат. *introspecto* — смотрю внутрь, всматриваюсь). Достоинством этого метода (как полагали сторонники интроспекции) является то, что он позволяет получить достоверное, очевидное знание. Во всяком случае это следовало из декартовской философии.

Предмет психологии неоднократно менялся. После Декарта психология была психологией сознания. Возникшая во второй половине XIX в. научная психология также была психологией сознания. В. Вундт рассматривал психологию как науку о непосредственном опыте. Многие психологи XIX в. исходили из того, что самонаблюдение, интроспекция является основным методом психологии. Среди них В. Вундт, Ф. Brentano, У. Джемс и др., хотя сам метод они трактовали по-разному. Исторический путь психологии показал, что самонаблюдение все же не может быть источником достоверных знаний о психике. Во-первых, оказалось, что процедура интроспекции чрезвычайно субъективна: как правило, испытуемый в своем отчете обнаруживал именно то,

что интересовало исследователя и соответствовало его теоретическим представлениям. Во-вторых, после работ французских психиатров Ж.М. Шарко (1825—1893), И. Бернгейма (1840—1919) и особенно австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856—1939) стало совершенно ясно, что сознание — это не вся психика. Кроме осознаваемого человеком существуют многочисленные психические явления, которые им не осознаются, поэтому метод самонаблюдения бессилён перед бессознательным. В-третьих, необходимость исследовать психику животных, маленьких детей, психически больных заставляла обходиться без метода самонаблюдения. В-четвертых, работы психоаналитиков показали: то, что осознается человеком, часто является рационализацией, результатом работы защитных механизмов, т.е. искаженным восприятием, а вовсе не достоверным знанием.

Несостоятельность интроспективной психологии сознания побудила одних психологов (представителей глубинной психологии, психоанализа) обратиться к исследованию бессознательного, других заняться изучением поведения, а не сознания (бихевиристов, представителей объективной психологии).

Возникновение этих школ и направлений в психологии привело к открытому кризису в психологии. Вся психология распалась на несколько школ, между которыми не было точек соприкосновения и которые исследовали разные предметы, использовали различные методы и т.д.

Сходные проблемы стояли перед отечественными психологами. В 1920—1930-х гг. закладываются методологические основы советской психологии, формулируются методологические принципы. Особенно велика заслуга в деле становления отечественной психологической науки таких ученых, как М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др., в работах которых оформились положения, продуктивно развивавшиеся в течение последующих десятилетий. В монографии М.Г. Ярошевского «Наука о поведении: Русский путь» прослежена история формирования отечественной психологической школы изучения поведения, во многом повлиявшей на психологические концепции советских психологов. Ограниченность как субъективной, интроспективной, так и объективной, поведенческой психологии советские психологи сумели преодолеть с помощью категории «деятельность». В работах С.Л. Рубинштейна (1889—1960) был сформулирован принцип «единства сознания и деятельности», давший методологическую основу для опосредствованного

исследования психики. Важное значение имели также методологические принципы развития психики в деятельности, детерминизма и др.

Потребовалось значительное время для того, чтобы прийти к выводу: расхождение между школами в мировой психологии имеет частный характер и свидетельствует, что предмет психологии следует понимать более широко, включая в него и внутренние субъективные феномены, в которых субъект может дать себе отчет, и поведение человека, имеющее психологическую «составляющую», и феномены неосознаваемой психики, которые также могут проявляться в поведении.

Накопленные психологией XX в. данные свидетельствовали также о том, что особенности поведения и психического склада человека зависят не только от нервной системы, но и от «конституции» человека, т.е. в конечном счете от биохимических процессов в организме. Таким образом, в психологию возвращалась давняя мысль, согласно которой *между психическим и телесным в живом организме существуют неразрывные связи*.

К 1960-м гг. психологи (как зарубежные, так и отечественные) пришли к компромиссу, который явно не формулировался (этому мешали идеологические разногласия), но по сути был достигнут: зарубежная психология изучала поведение, опосредованное психикой; отечественная — сосредоточила основное внимание на психике, проявляющейся и формирующейся в деятельности.

Психика — сложнейший феномен, возможно, самое сложное, что есть в мире. Поэтому дать исчерпывающее определение психики не представляется возможным.

*Психика — субъективный внутренний мир человека, опосредующий взаимодействие человека с внешним миром.* Современными психологическими словарями психика определяется как «форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию»<sup>1</sup>, как «высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовывать свои побуждения и действовать на основе информации о нем»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. С. 291.

<sup>2</sup> Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов н/Д: Феникс, 1998. С. 279.

Можно констатировать, что сегодня многие исследователи выражают неудовлетворенность существующим положением дел в научной психологии. Становится все более ясно, что понимание психики как чисто индивидуального феномена, свойства высокоорганизованной материи не отражает всей ^реальной сложности психического. После работ К.Г. Юнга (1875—1961) и его последователей вряд ли приходится сомневаться в трансперсональной природе психического. «Трансперсональная психология — это учение о трансперсональных переживаниях, их природе, разнообразных формах, причинах и следствиях, а также о тех проявлениях в областях психологии, философии, практической жизни, искусства, культуры, жизненного стиля, религии и т.д., которые вдохновляются ими или которые стремятся их вызвать, выразить, применить или понять»<sup>1</sup>. Многие исследователи указывают, что научный подход к изучению психики не является единственно возможным.

На наш взгляд, психология должна оставаться (в соответствии с этимологией) наукой о психике. Только само психическое должно пониматься несколько иначе. Вообще, весь исторический путь научной психологии, если попытаться выразить его одной фразой, представляет собой расширение предмета психологии и усложнение объяснительных схем. Очевидно, в наше время психология в очередной раз должна изменить понимание своего предмета. Для этого необходимы преобразования внутри самой психологии. В первую очередь требуется новое, *более широкое* понимание предмета психологии. Прообразом (не более того!) может послужить трактовка *Psyche* в аналитической психологии Юнга. Новая трактовка психического, несомненно, дело будущего: научной психологии еще только предстоит ее выработать.

Психология, как мы уже говорили, — очень молодая наука. Поэтому, возможно, она еще не нашла своего подлинного предмета, и его обнаружение — задача психологии XXI в. Не будем забывать, что психология как фундаментальная наука должна внести свой решающий вклад в знание о мире. Без психологии невозможно создание научной картины мира. Юнг отмечал: «Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не

<sup>1</sup> Майкова К.Ю., Майков В.В. Школы современной трансперсональной психологии // Проблемы психологии и эргономики. Вып. 3. 1999. С. 18.

принимается во внимание, что душа является единственным непосредственным явлением мира, а следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта»<sup>1</sup>.

#### § 4. МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Слово «метод» (в переводе с греч. — путь исследования или познания, теория, учение) означает способ построения и обоснования научного знания, а также совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Применительно к психологии *под методом подразумевают способы получения фактов о психике и способы их интерпретации.*

Современная психология использует развернутую систему методов, которые могут классифицироваться различным образом в зависимости от выбранных оснований. Классик отечественной психологии Рубинштейн отмечал, что «методы, т.е. пути, познания — это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему ее методов в их единстве»<sup>2</sup>.

Первоначально (при выделении в самостоятельную науку) психология исходила из того, что самонаблюдение в состоянии дать истинное, причем непосредственное, знание о психической жизни. Психология сознания исходила из субъективного метода. Метод научной психологии, таким образом, был эмпирическим, субъективным и непосредственным. Важно подчеркнуть, что самонаблюдение рассматривалось как непосредственный метод получения фактов. Задача науки мыслилась В. Вундтом как логическое упорядочивание фактов. Никаких теоретических методов не предусматривалось. Хорошо известно, что интроспективная психология сознания столкнулась с большими трудностями.

Реакцией на неразрешимые проблемы традиционной психологии явилось появление психологии поведения (объективной психологии). Первоначально предполагалось, что новая трактовка предмета психологии — как «поведения» — снимает все проблемы. Объективный метод в форме наблюдения или эксперимента позволял, как полагали представители этого направления в пси-

<sup>1</sup> Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб.: Кентавр, 1994. С. 111.

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1946. С. 27.

хологии, получать непосредственное знание о предмете науки. Метод, таким образом, рассматривался как эмпирический, объективный и непосредственный.

Дальнейшее развитие психологической науки (в первую очередь исследования З. Фрейда, других представителей глубинной психологии, Вюрцбургской школы, необихевиористов) показало, что метод исследования в психологии может быть только косвенным, опосредствованным: бессознательное может изучаться по его проявлениям в сознании и поведении; само поведение предполагает наличие гипотетических «промежуточных переменных», опосредствующих реакции испытуемого на ситуацию.

Вот как характеризует положение вещей бывший Президент Американской психологической ассоциации (1960) Дональд Хебб: «Психика и сознание, ощущения и восприятия, чувства и эмоции являются промежуточными переменными (*intervening variables*) или конструктами (*constructs*) и, в сущности говоря, составляют часть психологии поведения»<sup>1</sup>.

В отечественной психологии, где в качестве методологического принципа был предложен принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), также разрабатывалось представление об опосредствованном характере психологии методов.

В самом общем виде метод объективного опосредствованного исследования заключается в следующем: 1) фиксируются условия, в которых происходит психическое явление; 2) фиксируются объективные проявления психического явления в поведении; 3) там, где это возможно, получают данные самоотчета испытуемого; 4) на основе сопоставления данных, полученных на первом, втором и третьем этапах, делается опосредствованное заключение, предпринимается попытка «реконструкции» реального психического явления.

В последние годы этот метод подвергается критике. Психика другого при таком подходе рассматривается как объект. Некоторые исследователи настаивают на том, что в психологии должен использоваться субъект-субъектный подход, который в большей степени учитывает то, что исследуемый обладает сознанием и может менять стратегию своего поведения по ходу исследования.

Современная психология располагает большим арсеналом конкретных методов (наблюдение, эксперимент, анкетирование,

<sup>1</sup> Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1966. С. 90.

беседа, интервью, тест, опросник, анализ продуктов деятельности и т.д.) и специальных методик, предназначенных для изучения определенных психических явлений.

Предложено несколько классификаций психологических методов. Наиболее разработанными являются классификации Б.Г. Ананьева и В.Н. Дружинина.

Ананьевым выделяются следующие группы методов: 1) *организационные* (сравнительный, лонгитюдный, комплексный); 2) *эмпирические* (обсервационный, экспериментальный, психодиагностический, праксиметрический и биографический); 3) *обработки данных* (количественный и качественный); 4) *интерпретационные* (различные варианты генетического и структурного). Классификация позволила представить систему методов, отвечающую требованиям современной психологии.

Альтернативную классификацию методов предложил В.Н. Дружинин. Он выделил три класса методов: 1) *эмпирические*, при которых осуществляется внешнее реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования; 2) *теоретические*, при которых субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (предметом исследования) и 3) *интерпретации и описания*, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта. Особого внимания заслуживают теоретические методы психологического исследования: 1) дедуктивный (аксиоматического и гипотетико-дедуктивного), иначе — метод восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному; 2) индуктивный — метод обобщения фактов, восхождения от частного к общему; 3) моделирования — метод конкретизации метода аналогий, умозаключений от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследования. Результатом использования первого метода являются теории, законы, второго — индуктивные гипотезы, закономерности, классификации, систематизации, третьего — модели объекта, процесса, состояния. От теоретических методов Дружинин предлагает отличать методы умозрительной психологии. Различие между этими методами автор видит в том, что умозрение опирается не на научные факты и эмпирические закономерности, а имеет обоснование только в личностном знании, интуиции автора. По мнению Дружинина, в психологическом исследовании центральная роль принадлежит методу моделирования, в котором различаются две разновидности: структурно-функциональное и функционально-структурное. Дружинин считает, что в первом случае ис-

следователь хочет выявить структуру отдельной системы по ее внешнему поведению, для чего выбирает или конструирует аналог (в этом и состоит моделирование) — другую систему, обладающую сходным поведением. Соответственно, сходство поведений, по мысли автора, позволяет сделать вывод (на основе правила логичного вывода по аналогии) о сходстве структур. Этот вид моделирования, как утверждает Дружинин, является основным методом психологического исследования и единственным в естественно-научном психологическом исследовании. В другом случае по сходству структур модели и образа исследователь судит о сходстве функций, внешних проявлений и пр.

Важным представляется описание иерархии исследовательских приемов. Дружинин предлагает выделять в этой иерархии пять уровней: уровень *методики*, уровень *методического приема*, уровень *метода*, уровень *организации исследования*, уровень *методологического подхода*. Им предложена трехмерная классификация психологических эмпирических методов. Рассматривая эмпирические методы с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта, субъекта и измеряющего инструмента, объекта и инструмента, автор дает новую классификацию эмпирических психологических методов. За основу им берется система «субъект — инструмент — объект». В качестве оснований для классификации выступают отношения между компонентами модели. Два из них (мера взаимодействия исследователя и исследуемого и мера использования внешних средств или субъективной интерпретации) являются главными, одно производным. Согласно Дружинину, все методы делятся на: *деятельностные*, *коммуникативные*, *обсервационные*, *герменевтические*. Выделяются также восемь «чистых» исследовательских методов (естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, инструментальное наблюдение, наблюдение, интроспекция, понимание, свободная беседа, целенаправленное интервью). В свою очередь выделяются синтетические методы, объединяющие в себе черты чистых методов, но не сводящиеся к ним (клинический метод, глубинное интервью, психологическое измерение, самонаблюдение, субъективное шкалирование, самоанализ, психодиагностику, консультационное общение).

Отметим, что до сих пор теоретические методы психологической науки описаны, проанализированы и исследованы явно недостаточно. Это — одна из первоочередных задач методологии современной психологической науки.

## § 5. СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современная психология — интенсивно развивающаяся область человеческого знания, тесно взаимодействующая с другими науками. Поэтому, как и любое развивающееся явление, психология постоянно изменяется: появляются новые направления поиска, проблемы, реализуются новые проекты, что часто приводит к возникновению новых отраслей психологии. Общим для всех отраслей психологии является сохранение предмета: все они изучают факты, закономерности и механизмы психики (в тех или иных условиях, в той или иной деятельности, на том или ином уровне развития и т.д.).

Современная психология представляет собой не единую науку, а целый комплекс научных дисциплин, многие из которых претендуют на то, чтобы считаться самостоятельными науками. Различные авторы насчитывают до ста отраслей психологии. Эти научные дисциплины находятся на разных стадиях развития, связаны с различными сферами человеческой практики.

Ядром современной психологии является *общая психология*, которая изучает наиболее общие законы, закономерности и механизмы психики. Важнейшей психологической дисциплиной стала *история психологии*, в центре внимания которой — исторический процесс формирования и развития психологического знания.

Многочисленные отрасли психологии выделяются по различным основаниям.

Традиционно для классификации используются следующие основания:

1) конкретная деятельность (*угсихология труда, медицинская, педагогическая психология, психология искусства, психология спорта* и т.п.);

2) развитие (*психология животных, сравнительная психология, психология развития, детская психология* и т.п.);

3) социальность, отношения человека к обществу (*социальная психология, угсихология личности, психология группы, угсихология класса, этнопсихология* и т.д.).

Важным является выделение отраслей «по цели деятельности (получение или применение нового знания): фундаментальные и прикладные науки; по предмету исследования: психология развития, творчества, личности и т.д. На основе связей психологии с другими науками можно выделить психофизиологию, нейропси-

хологию, математическую психологию. Развитие сложных отношений психологии с различными сферами практики наблюдается в организационной, инженерной психологии, психологии спорта, педагогической психологии и т.д.»<sup>1</sup>.

В последние годы в нашей стране интенсивно развивается практическая психология. Можно согласиться с мнением В.Н. Дружинина, который указывает, что «практическая психология отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач»<sup>2</sup>. Однако есть основания полагать, что наметилась тенденция к становлению Практической психологии как особого вида психологической науки. Специфика практической психологии в том, что она не предметна, а объектна. Она больше ориентирована на целостную характеристику личности, в большей степени использует описания и типологии.

В настоящее время не существует законченной классификации психологических отраслей. Психология — наука молодая, находящаяся в процессе интенсивного развития, поэтому в ней постоянно возникают новые области, что приводит к появлению новых отраслей.

## § 6. МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НАУК

Развитие науки представляет собой сложный процесс, включающий в себя и дифференциацию, и интеграцию знания. В настоящее время насчитывается большое количество самостоятельных научных дисциплин. От того, какое место занимает психология в системе наук, в большой степени зависит решение двух очень важных вопросов: Что психология может дать другим наукам? В какой степени психология может использовать результаты исследований в других науках?

В XIX в. большой популярностью пользовалась классификация наук, разработанная создателем философии позитивизма, французским ученым О. Контом (1798—1857). В классификации Конта места для психологии вообще не нашлось. Отец позитивизма полагал, что психология не стала еще положительной наукой, а находится (согласно закону трех стадий) на метафизической ступени. Для первой половины XIX в. эта констатация была

<sup>1</sup> Современная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Инфра-М, 1999. С. 10.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.

в целом справедливой, хотя попытка заменить психологию френологией воспринимается как исторический курьез. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в значительной степени стала «положительной». Классификации наук впоследствии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно указывали на особое, центральное место психологии среди других наук. Многие известные психологи высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе.

Классификации наук разрабатывались и в XX в. Одной из наиболее популярных считается классификация, разработанная отечественным философом и науковедом Б.М. Кедровым (1903—1985). Согласно Кедрову, классификация наук имеет нелинейный характер. Кедров выделяет *три* группы научных Дисциплин: *естественные, социальные и философские*. Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая) дисциплинам. Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника, так как человеческое мышление (один из существенных разделов психологии) изучается не только психологией, но и философией и логикой. Психология, таким образом, имеет связи со всеми научными дисциплинами, но наиболее тесные с философией.

Несколько иначе подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896—1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками рассматривается в таком аспекте: что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология — одна из самых молодых наук («математика существует уже 25 веков, а психология едва один век!»)<sup>1</sup>. В своем докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе, который состоялся в Москве в 1966 г., Пиаже поставил вопрос иначе: что может дать психология другим наукам?

Ответ Пиаже знаменателен: «Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // XVIII Международный психологический конгресс. М., 1969. С. 128.

возможный источник объяснения их формирования и развития»<sup>1</sup>. Пиаже отмечает, что испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук... Но, с другой стороны, ни одна из этих наук невозможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии»<sup>2</sup>. Плодотворное будущее психологии он видит в развертывании междисциплинарных связей.

Б.Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук. Известный отечественный психолог Б.Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал, что важнейшая функция психологии в том, что она «является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных *АИСЦИПЛИН*, объектом исследования которых является человек». Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными — через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками — через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими — через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими — через инженерную психологию, и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками.

Сегодня мы можем констатировать, что психология приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, хотя в действительности не заняла центрального положения среди других наук. Таким образом, приходится признать, что прогнозы и надежды на то, что психология займет ведущие позиции в системе наук, в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно.

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук. С. 128; см. также: Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М.: Гардарики, 2001.

<sup>2</sup> Пиаже Ж. Указ. соч. С. 152.

Пересмотрев узкое, неадекватное понимание своего предмета, психология обретет возможность реального конструктивного внутри- и внеучного диалога, возможность интеграции различных концепций, по-разному подходящих к исследованию человеческой души. Тем самым психология обретет свое законное место в системе наук, обретет статус фундаментальной науки и, возможно, станет основой наук о духе.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем отличие донаучного психологического знания от научного?

1. Перечислите этапы развития представлений о предмете психологии как науки.

3. Как на разных этапах развития психологической науки понималась природа психического?

4. Назовите наиболее известные классификации методов психологии.

5. Назовите основания, используемые для классификации отраслей современной психологии.

6. Как определял место психологии в системе наук Ж. Пиаже?

## Глава 2

# ПСИХИКА В ФИЛОГЕНЕЗЕ

§ 1. Этапы развития психики в филогенезе (24). § 2. Инстинктивное поведение животных (26). § 3. Научение у животных (29). § 4. Проблема сознания у животных (36)

### § 1. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ В ФИЛОГЕНЕЗЕ

Рассмотрение психики как сложного динамического идеального образа, являющегося отражением окружающей среды, предполагает анализ развития ее форм в филогенезе. Филогенетический ряд форм психического отражения представляет собой огромные вариации поведения: от простого и короткого стереотипного акта до весьма сложных вариативных цепочек последовательных действий.

Для самого начала филогенетического ряда характерно стереотипное поведение. У простейших животных оно проявляется в примитивных локомоторных движениях, полностью определяемых структурой внешнего раздражителя. Эта форма поведения получила название *кинез*. В частности, у инфузории туфельки такая форма наблюдается при перепаде температур: чем дальше животное находится от места с оптимальной температурой, тем быстрее становятся его движения. Такая форма движения получила название *ортокинез*. При *клинокинезе* имеет место изменение направления движения, которое происходит по принципу «проб и ошибок»: инфузория осуществляет пробы до тех пор, пока не попадает в зону с оптимальной температурой. Для данной формы поведения характерна полная зависимость от интенсивности стимула.

В отличие от кинеза *таксисы* являются более сложной формой локомоторного поведения, носящей ярко выраженный ориентированный характер, т.е. при воздействии внешнего стимула животное ориентирует либо все тело, либо соответствующие органы в сторону благоприятного стимула или, наоборот, в сторону от неблагоприятного раздражителя. Таксисы позволяют животному более адекватно ориентироваться в окружающей среде по источникам раздражения, а не просто менять характер

движения при неблагоприятных условиях. Кинезы и таксисы как самостоятельные формы поведения встречаются у простейших и многоклеточных.

С возрастом уровня филогенетического развития происходит и усложнение поведения. У червей и моллюсков, хотя и преобладает форма поведения в виде таксисов, появляются цепочки врожденных таксисов, представляющие собой зачатки более сложных наследственно обусловленных форм активности, характерных для высокоорганизованных животных. В частности, у многощетинковых червей наблюдаются элементы брачного и агрессивного поведения, а вместе с этим и элементы общения. У кольчатых червей наблюдается способность к научению, что делает их поведение более пластичным.

Вместе с тем и у простейших, и у многоклеточных и червей можно выявить общие существенные особенности поведения. Заключаются они в том, что складываются из движений, ориентированных на отдельные свойства предметов и явлений окружающей среды, причем именно тех, от которых зависит осуществление жизненно важных функций. Отражение действительности происходит на уровне ощущений, что дало основание известному отечественному психологу А.Н. Леонтьеву назвать этот уровень *элементарной сенсорной психикой*.

Преобладающей формой поведения насекомых являются инстинкты как врожденные, стереотипные целостные акты, присущие представителям всего вида в целом. Однако это не означает, что поведением насекомых руководит только «слепой» инстинкт. В естественных условиях у насекомых обнаруживается способность к научению, которая чаще всего связана с ориентацией в пространстве и пищедобывательной активностью. Так, пчелы способны научиться ориентироваться по рисункам. Однако способность к научению у насекомых подчинена полностью запрограммированному поведению и вне указанных функциональных сфер не встречается.

Головоногие моллюски, птицы с их более развитой нервной системой и органами чувств обладают и более сложной системой поведенческих актов, основанных на целостном отражении явлений среды — предметным восприятием. Данный уровень развития психики был назван *перцептивной психикой*.

У млекопитающих получают полное развитие сложные навыки, обеспечивающие пластичность и изменчивость всего поведения. Такая пластичность проявляется в возможности быстрой перестройки навыка, а также в возможности переноса навыков в

новые условия. Причем у высших млекопитающих появляются новые особенности поведения, освобождающие их от научения по принципу «проб и ошибок» и по типу стимул — реакция. Они не так зависимы от стимулов и могут решать весьма сложные проблемы, демонстрируя даже символические реакции.

Указанная способность, прогрессируя в филогенезе, дает возможность высшим позвоночным использовать дополнительные преимущества и приводит к возникновению новой формы поведения — *интеллектуальной активности*.

Высшие обезьяны оказываются способны не просто переносить прошлый опыт на новую ситуацию, но и отыскивать различные способы ее решения, устанавливая не просто сходство между вещами, а сходство отношений. Высшей степени развития эта форма активности достигает у человека, которому символические возможности в виде членораздельной речи позволяют широко оперировать накопленным опытом, извлекать пользу из символических связей с другими людьми в процессе обучения. Вместе с тем инстинкты и рефлексy у человека не исчезают, а маскируются огромным пластом культурного и социального опыта.

Таким образом, в процессе филогенеза происходит постоянная смена более простых форм поведения сложными. Причем сложные формы, появляясь, вначале накладываются на более простые формы, а затем полностью заменяют их. Каждый новый уровень развития характеризуется возникновением новых форм поведения, что способствует более тонкому приспособлению животного к окружающей среде. Далее мы рассмотрим некоторые формы поведения животных более подробно.

## § 2. ИНСТИНКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЖИВОТНЫХ

Многие формы поведения животных не связаны с их индивидуальным опытом. Эти поведенческие реакции проявляются у животных даже тогда, когда они лишены общения с себе подобными.

Уже с работ Ч. Дарвина (1809—1882) под инстинктом начинают понимать ту часть поведения животных, которая является характерной для данного вида организмов и которая закреплена за его представителями наследственно. Однако нельзя считать, что однотипность поведения животных одного вида обусловлена только наследственными факторами, определяемыми особенностями нервной системы. В процессе индивидуальной жизни жи-

вотное приобретает новые черты поведения, связанные с опытом, зависящим от условий существования животных. Так, животные, живущие в дикой природе, существенно отличаются от своих одомашненных собратьев в плане познания окружающего мира и установления связей с ним. Поэтому для более точного определения инстинкта необходимо вычленив из реального поведения животного именно те поведенческие акты, которые не связаны с условиями развития и условиями последующей жизни и наследственно запрограммированы в нервной системе. Для достижения данной цели необходимо знать основные признаки этой формы поведения животных, которые наиболее полно были представлены в работах отечественного ученого В. А. Вагнера (1849—1934).

Инстинкты передаются по наследству. Доказательством этого служат многочисленные эксперименты по изучению поведения животных, изолированных сразу же после рождения от особей своего вида. Так, в поведении выводковых птиц наблюдаются сложные формы наследуемого поведения. Птенцы австралийской кустарниковой индейки вылупляются из яиц в сорной куче на глубине 60 см и самостоятельно выбираются на поверхность через 2,5 суток уже полностью оперившимися и готовыми к самостоятельной жизни.

Другим важным свойством инстинкта является его постоянство. Фактов, доказывающих незыблемость инстинктов в течение многих лет, довольно много. Сохранились подробные описания повадок животных, сделанные несколько столетий назад, которые совершенно соответствуют повадкам данного вида животных в современных условиях.

Постулируя данный признак, можно было бы согласиться со словами знаменитого французского энтомолога Ж. Фабра (1823—1915), утверждавшего, что время ничего не прибавляет к инстинкту и ничего не отнимает от него, если бы не одно обстоятельство: инстинкты обладают некоторой долей пластичности. Речь здесь может идти не только о видовой изменчивости под воздействием условий среды, но и об индивидуальной. В работах Вагнера было убедительно показано, что существует некоторая базовая форма инстинкта — «шаблон инстинкта», который проявляется у всех животных, закреплен генетически и передается по наследству. Однако у каждой конкретной особи этот инстинкт может изменяться в определенных пределах. При этом меняться может структура самого инстинктивного акта, в то время как его биологические рамки остаются постоянными.

Следующим признаком инстинкта является его шаблонность, под которой понимается типический инстинкт со всеми его колебаниями. Примером этому служит поведение личинки осы скалии, высасывающей личинку жука носорога в строго определенной точке. Попытки Фабра заставить личинку питаться в другой точке ни к чему не привели: личинки голодали в поисках нужного места. Существование таких шаблонов биологически обусловлено и способствует устойчивости поведения животного при случайных воздействиях на него со стороны среды. С наследственной природой инстинкта связана и его безошибочность. Запущенный инстинктивный акт реализуется по строго определенной программе и не допускает отклонений. Указанное свойство инстинкта свидетельствует в то же время и о его ограниченности, под которой понимается свойство инстинкта действовать с удивительной целесообразностью и точностью в узкой области и совершенную неспособность справиться с самыми элементарными явлениями за пределами этих знаний.

Наконец, последним признаком инстинкта является его безличность как свойство тождественности действий всех особей данного вида, поставленных в одинаковые условия среды. Животные в этом случае действуют по принципу: «Один как все, все как один».

Указанные признаки инстинкта имеют биологическое значение. В наследственных компонентах хранится весь его видовой опыт, все то ценное, что приобрело животное для сохранения и продолжения рода.

Стереотипность и постоянство необходимы для обеспеченности, сохранности и неуклонного выполнения жизненно важных функций независимо от случайных изменений среды. Поэтому обобщенные и фиксированные программы действий не должны и не могут легко изменяться под влиянием случайных, непостоянных и не существенных внешних воздействий. В экстремальных условиях выживание обеспечивает пластичность инстинктивного поведения в виде его модификаций.

Одной из наиболее популярных концепций, раскрывающих механизмы инстинкта, является этологическая концепция, предложенная К. Лоренцем и Н. Тинбергеном, согласно которой организм представляет собой целостную активную систему, накапливающую энергию и стремящуюся ее растратить. Эта энергия животного подобна резервуару с водой, выплескивающейся в канал. Однако ее выбросу препятствует некая преграда, своеобразная «дверца», которая может быть открыта с помощью спе-

циального «ключа», в роли которого выступает внешний раздражитель, т.е. внутренние (уровень мотивации животного) и внешние (раздражитель, запускающий поведение) раздражители действуют совместно, взаимно дополняя друг друга в адаптивном поведении. «Гидравлическая модель» инстинктивного акта, предложенная этологами, ориентирована на изучение-внешних факторов поведения. Ими являются различные признаки внешних раздражителей (цвет, форма, размер и т.п.), которые, словно ключ, открывают путь инстинктивной реакции. Такие раздражители называют *ключевыми стимулами* или *релизерами*. Например, самец малиновки, охраняющий свою территорию, реагирует на красную грудь своего соперника и пытается его изгнать. Если ему вместо живой птицы подsunуть грубый муляж, но с красным пятном, его поведение будет точно таким же. Внутренними факторами инстинкта являются гормональные и нейронные механизмы мотивации поведения.

Внутренние факторы создают готовность к возникновению жизненно важных ситуаций, и животное по первому сигналу, незамедлительно может реагировать на изменения в окружающей среде. Внешние — запускают инстинктивный акт. В реальном поведении действует сложная система внешних и внутренних факторов.

### § 3. НАУЧЕНИЕ У ЖИВОТНЫХ

Инстинктивное поведение животных имеет врожденный характер и заключается в приспособлении к неизменным условиям среды. Наличие у животного в готовом виде биологически целесообразных форм поведения представляется очень выгодным механизмом. Но у инстинкта есть и недостатки, заключающиеся в его шаблонности и ограниченности. Он совершенно не учитывает условий, в которых живет животное, заставляя его действовать точно так же, как и миллионы его предков, что может привести к гибели многих особей только потому, что они не смогли приспособиться к новым условиям. Поэтому в ходе эволюции у животных появилась новая форма поведения, возникающая в результате индивидуальной жизни и позволяющая приспособляться к меняющимся условиям среды.

Животное может научиться несколькими путями. При **реактивном обучении** организм пассивно реагирует на внешние раздражители, и в нервной системе формируются незаметно и произвольно новые следы памяти. Типичной формой такого

научения является *классический условный рефлекс (УР)*, открытый И.П. Павловым (1849—1936). Сущность научения по типу классического условного рефлекса заключается в том, что животное осваивает новые биологически значимые свойства предметов, явлений. Предметы и явления окружающего мира, ранее нейтральные для животного, становятся, благодаря образованию связи между поступающими в мозг сигналами, биологически значимыми. Осуществляется это потому, что нейтральный ранее сигнал (условный раздражитель) подкрепляется безусловным раздражителем, имеющим большое значение для выживания организма. Механизм условного рефлекса обеспечивает не только отражение действительности, но позволяет понять, как животное выделяет определенные свойства предмета, обобщает и оценивает их.

Другой формой реактивного научения является *импринтинг*. Он представляет собой одну из наиболее инстинктивно насыщенных форм научения. Этот феномен был открыт У. Сполдингом в 1872 г., но наиболее интенсивно данная проблема разрабатывалась К. Лоренцем и Н. Тинбергеном (1935), которые по праву считаются самыми значительными исследователями в этой области. Эта специализированная и очень ограниченная во времени форма научения наиболее ярко проявляется у птиц в течение раннего периода жизни. У молодого птенца она состоит в том, что он научается следовать за первым большим движущимся предметом, который попал в его поле зрения.

В естественных условиях таким объектом является мать. Однако если гусенок вывелся в инкубаторе и никогда не видел матери, то он может двигаться за любым предметом, попавшим в его поле зрения. Запечатленный предмет может иметь любую природу: от неодушевленного до другого животного и человека. Прodelав один раз такое движение, птенец и впредь будет следовать за этим предметом, даже если вскоре появится его собственная мать. Импринтинг представляет собой врожденную реакцию, но не «запрограммированную от рождения», а достраивающуюся в процессе индивидуального опыта.

Еще одной формой реактивного научения является *привыкание*, которое представляет собой относительно устойчивую и постоянную реакцию на повторяющиеся стимулы. Привыкание наступает, когда организм научается игнорировать какой-то повторный или постоянный раздражитель, убедившись, что он не имеет особого значения для поведения, осуществляемого в данный момент. Так, например, птенцы фазанов и куропаток затаиваются при появлении всех предметов у себя над головой. Это

врожденная защитная реакция. Но после нескольких попыток затаивания, данная реакция ослабевает при повторном предъявлении стимула.

Реактивное научение является довольно ограниченной формой, так как позволяет извлечь только то поведение, которое уже имеется у животного. Чтобы понять, откуда берутся совершенно новые действия, как они усваиваются, нужно обратиться ко второму виду научения — **оперантному научению**. Оно представляет собой действия, для выработки которых нужно, чтобы организм активно экспериментировал с окружающей средой и устанавливал связи с различными ситуациями. Первым исследователем, попытавшимся ответить на этот вопрос, был Э. Торндайк. Наблюдая за поведением кошки в «проблемной клетке», он установил, что научение новым действиям происходит по *принципу «проб и ошибок»*. Помещенное в проблемную ситуацию животное совершает хаотические действия, в ходе которых оно случайно наталкивается на верное решение и получает за это награду. Затем эти действия повторяются и закрепляются. Б.Ф. Скиннер предположил, что в основе научения лежит условный рефлекс нового **типа**, нежели классический, который он назвал *оперантным (инструментальным) условным рефлексом*.

В отличие от классической модели этот вид научения предполагает усвоение не новых свойств объектов, а новых биологически полезных реакций и форм поведения. Для этого необходимо наличие у животного активности, порождающей различные, случайные движения; награды как подкрепления совершенных действий в данной ситуации и достаточной систематичности этих подкреплений. Скиннер показал, что поведение не всегда бывает случайным, а формируется в результате отбора под действием подкрепляющего фактора. Им был разработан метод формирования реакций, с помощью которого можно обучить многим действиям не только животное, но и человека. Одной из форм оперантного научения является *подражание*. Эта форма особенно развита у молодых животных. Она связана с импринтингом и представляет собой воспроизведение животным действий модели на основе наблюдения за ней, не понимая их значения. Например, яйца острохвостой травяной амадины были подложены для насиживания японской амадине. Оказалось, что птенцы имитировали в дальнейшем песню своих воспитателей, хотя и слышали пение птиц своего вида. Диапазон реакций подражания довольно большой: от видотипичных стереотипных действий (пение птиц,

строительство гнезд) до подражания, усвоенного в ходе индивидуального опыта (подражание обезьяной действиям человека).

Одним из наиболее сложных видов научения является **когнитивное научение**, в ходе которого животное не просто устанавливает связь между стимулами или стимулом и реакцией, а оценивает ситуацию с учетом прошлого опыта. Пионером этого подхода был Э. Толмен (1886—1959). По его мнению, обучение животного происходит не механически, а оно усваивает значение стимула как своеобразного дорожного знака, «животное узнает, что к чему ведет». У животного в единое целое интегрируются запахи, особенности стенок лабиринта и т.п., образуя в мозгу своеобразную дорожную карту, которая помогает ему ориентироваться в ситуации и изменять поведение при изменении привычных условий.

Д. Уотсон (1878—1958) и его последователи утверждали, что организм может выработать любую форму научения, если созданы благоприятные условия. Но так ли это? Есть ли у выработки поведенческих реакций свои пределы? При ответе на этот вопрос мы прежде всего должны выяснить, на каком уровне филогенеза появляется способность к научению. Проведенные эксперименты на простейших и иглокожих показали отсутствие у них способности к обучению. Факты, подтверждающие это, объясняются влиянием химических и физических факторов и не зависят от тренировки. Первое бесспорное свидетельство возможности обучения найдено на уровне червей. Р. Йеркс научил червя проходить Т-образный лабиринт. Для того чтобы достичь 90% правильных ответов, червя понадобилось 200 попыток. Имеются убедительные факты, свидетельствующие о способности к научению осьминогов с их хорошо развитой нервной системой и сложным строением зрительного анализатора. Насекомых можно легко научить довольно сложным поведенческим реакциям, но они не способны обобщать выработанные навыки. Так, муравьи хорошо проходили лабиринт от пищи к гнезду, но при изменении маршрута на противоположный им приходилось учить заново. У позвоночных животных появляются новые особенности поведения. Высшие позвоночные не так зависимы от стимулов, способны сохранять прошлый опыт и использовать его при решении новых задач.

Способность к научению зависит не только от положения, занимаемого животным на филогенетической лестнице, но и от вида. Современные данные показывают, что лучшими способностями обладают неспециализированные животные с пластичной и

легко адаптируемой психикой. К примеру, такие высокоспециализированные хищники, как кошки, являются не очень хорошими учениками.

Следующим важным биологическим фактором, ограничивающим способность к научению, является *физическая конституция*. Формирование тех или иных форм поведения ограничено строением тела. Нельзя научить рыбу нажимать плавником на рычаг в аквариуме, а зайца зажигать спички. Однако есть ограничивающие факторы не столь бросающиеся в глаза. Так, крыс не удалось научить нажимать на рычаг, чтобы избежать удара электрическим током. Данное действие просто не входило в репертуар оборонительных реакций крысы в минуту опасности.

Способность животных к научению может быть ограничена и *биологическими ритмами*. Например, у бурундука пик активности приходится на середину дня, а у хомяка — на ночное время, что может влиять на их поведение в экспериментальных ситуациях.

Многочисленные факты показывают, что при обучении животных формам поведения, которые вступают в конфликт с инстинктами, последние берут верх над приобретенными поведенческими реакциями. Например, свинью научили подталкивать монету к большой копилке в виде поросенка. Сначала обучение шло успешно, однако через некоторое время свинья не так охотно толкала монету, а по дороге подбрасывала ее в воздух и пыталась зарыть в землю, чтобы потом выкопать.

Но не только биологические факторы могут ограничивать способность к научению. Важным моментом является и *прошлый опыт* животного. Его влияние хорошо прослеживается на исследовании двух феноменов: вкусовой аверсии и приобретенной (выученной) беспомощности.

*Вкусовая аверсия*. Дж. Гарсия подвергал только что получивших пищу крыс облучению, после чего животные заболели. Ученый обнаружил, что после подобных экспериментов крысы отказывались принимать данную пищу в течение нескольких недель. Тот же самый эффект давала и отравленная пища. Это явление, получившее название вкусовой аверсии, основано на целом ряде инстинктов.

Гарсия показал также, что при вкусовой аверсии классическое обусловливание ведет себя довольно ограниченно. В частности, звуковые и индифферентные раздражители (звук метронома, зуммер), подаваемые вместе с отравленной пищей, не вызывают впоследствии аверсии, но стоит предложить вместе с такой

пищей какой-либо запах, и он сам по себе может вызвать отказ от еды.

*Приобретенная (выученная) беспомощность.* У животных формируется беспомощность в ответ на предъявление неприятного раздражителя, и этот раздражитель уже не может вызвать никакого научения. В экспериментах М. Селигман собак научали при ударе электрическим током перебегать в безопасное помещение.

Указанные примеры заставляют нас задуматься над тем, в какой степени наша биологическая наследственность, скрытая под пластами культуры и социальной жизни, может обуславливать многие трудности, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни.

Данные примеры показывают, что научение является необходимым элементом инстинктивных актов, без которых последнее часто неосуществимо.

Отсюда можно сделать вывод, что само включение благоприобретенных компонентов наследственно закреплено, т.е. диапазон научения является видотипичным. Вероятно, существуют генетически фиксированные пределы способности к научению. В частности, пингвины не способны реагировать на человека как опасное существо. У них невозможно выработать на суше оборонительную реакцию, ибо они не имели наземных врагов, и в их генетическом фонде нет соответствующего пускового механизма «наземный враг». Следовательно, рамки готовности к научению соответствуют реальной жизни, однако у высших животных они всегда шире, чем требуют условия. Они обладают значительными резервами лабильного поведения, возможностями приспособления к экстремальным условиям по сравнению с низшими животными.

Новый подход к исследованию научения у животных был заложен известным немецким психологом В. Кёлером (1887—1967)<sup>1</sup>. Эксперименты с шимпанзе показали, что обезьяна способна почти мгновенно решить задачу (например, подтянуть ящик на середину вольера и достать банан, подвешенный к потолку). При этом было обнаружено, что данная форма поведения существенно отличается от простого научения. Во-первых, отсутствует постепенное нарастание количества правильных решений,

<sup>1</sup> Существуют данные, что строго научное исследование психики обезьян было начато Н.Н. Ладыгиной-Коте в Дарвиновском музее в Москве еще в 1913 г., раньше знаменитых опытов В. Кёлера.

что характерно при обучении крысы проходить лабиринт. Задача животным решается внезапно. Во-вторых, нет повторения «глупых ошибок». В-третьих, однажды найденное решение всегда используется в аналогичных ситуациях. Так, при повторном проведении опыта с ящиками, обезьяна очень удачно использовала вместо них самого исследователя, подведя его на середину вольера и взобравшись к нему на плечи. Открытая В. Кёлером форма поведения у высших антропоидов была названа *интеллектуальным* поведением, суть которого в том, что животное в новой для него ситуации совершает приспособительную реакцию на основе установления простейших эмпирических законов между предметами и явлениями окружающей среды и оперирования ими. Проведенные позднее опыты зарубежных и отечественных исследователей подтвердили наличие интеллекта у высших обезьян. Интеллектуальное поведение животных проявляется в том, что они способны отыскивать новые способы решения задач, когда не срабатывает накопленный арсенал навыков, причем новые действия не появляются из «ничего», а заимствуются из прошлого опыта, обусловленного условиями существования. Перенос прошлого опыта в новые условия возможен благодаря способности животных устанавливать отношения между вещами и на основе этого строить свое поведение. Высшие животные способны устанавливать отношения типа больше — меньше, короче — длиннее, чаще — реже, а также различать форму геометрических фигур и даже количественные отношения. (Заметим, что этой способностью обладают даже беспозвоночные животные.)

Способность устанавливать отношения между предметами сама по себе недостаточна для осуществления интеллектуальной активности. Необходимо, чтобы она приводила к достижению определенной цели, с которой животное сопоставляет свои действия.

Эксперименты показывают, что животные способны к экстраполяции, т.е. к предвидению того, как изменится ситуация, если осуществить определенные действия. Опыты Л.В. Крушинского (1911—1984) убедительно доказали, что данное свойство имеется у всех позвоночных, хотя и на разном уровне.

Если в наличии интеллектуальной активности у высших антропоидов большинство исследователей не сомневается, то в оценке механизмов этой формы поведения они существенно расходятся. В. Кёлер, считал, что интеллектуальный акт происходит в фазе покоя, когда животное (после нескольких попыток АГ-

стать приманку известными способами) садится в угол и, обхватив голову руками, как бы «размышляет». Решение задачи приходит как внезапное озарение, инсайт, когда обезьяна неожиданно увязывает в один целостный образ все предметы ситуации, находящиеся в ее поле зрения. Отечественные исследователи, не отрицая наличия инсайта, считали, что он проявляется во всех фазах. Источником интеллектуальной деятельности животного является его «ручная практика», воздействие руками на предметы окружающего мира, т.е. обобщенный опыт формируется в процессе манипулирования, ощупывания и разламывания объекта, когда оно постигает механические связи между деталями. Аналогичный вид мышления наблюдается и у маленьких детей, когда они манипулируют с игрушками.

Итак, исследователями было доказано, что у обезьян существует конкретное, элементарное, образное мышление, способность к обобщению и усвоению пространственно-временных связей в наглядно обозреваемой ситуации. Обезьяна способна понять только те связи и отношения, которые она может потрогать руками и непосредственно обозреть. Это составляет суть ее интеллекта, но определяет рамки ее умственных способностей. Обезьяна не может абстрагироваться от ситуации, и у нее отсутствуют представления о времени. Другое существенное ограничение интеллектуальной активности кроется в орудийной, деятельности животных. Хотя они и употребляют орудия в естественных условиях для удовлетворения своих биологических потребностей, но ни одна, даже самая интеллектуальная обезьяна не изготовила самостоятельно ни одного орудия и не сохранила его.

#### § 4. ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ У ЖИВОТНЫХ

Этот вопрос представляется крайне трудным. Существует довольно широкий спектр научных представлений по этому поводу. Одни ученые абсолютно уверены в отсутствии сознания у животных, другие утверждают, что оно есть у большинства из них. Все эти трудности, по-видимому, объясняются отсутствием четкого определения этой категории.

Некоторые ученые считают, что основным признаком сознания является намеренность действий и направленность на предмет. Другими словами, под сознанием понимают способность организма создавать психические образы и использовать их для управления поведением. Быть в сознании — это значит «знать, что ты делаешь, что собираешься делать и каким способом бу-

дешь это осуществлять». Сознательность поведения включает в себя наличие сознательно поставленной цели и намерения выполнения действий. Одним из проявлений намеренного поведения, по мнению ряда ученых, является демонстрация отвлекающего поведения. Пример такого поведения — поведение птицы, которая уводит хищника от своего гнезда, притворяясь раненой. Когда птица, волоча якобы сломанное крыло, отводит хищника на безопасное расстояние, она внезапно вновь возвращается к своему нормальному поведению и улетает. Однако этологи объясняют данное поведение как чисто инстинктивное в понятиях ритуализированной демонстрации. Данные наблюдений за деятельностью высших приматов позволяют предположить наличие у них действительно намеренного поведения. В исследованиях Д. Примака изучалась способность шимпанзе к намеренной коммуникации путем создания ситуаций, в которых человек и обезьяна могли кооперироваться или конкурировать друг с другом при добывании пищи. Они сообщали друг другу посредством невербальных сигналов о местонахождении спрятанной пищи. Когда человек помогал шимпанзе, отдавая ей всю найденную пищу, обезьяна также посылая и получала поведенческие сигналы о месте, где спрятана еда. В случае же конкуренции, когда человек забирал всю найденную пищу себе, шимпанзе научилась вводить конкурента в заблуждение, не подавая ему нужных сигналов и не принимая в расчет «ложные» сигналы, подаваемые человеком, чтобы сбить обезьяну с толку. Такое поведение обезьяны заставляет предположить наличие у нее способности разгадывать цели и намерения человеческого поведения и знаний о том, как человек воспринимает их собственное поведение.

Есть также данные о том, что высшие антропоиды действительно способны к обману. В исследованиях Я. Рогинского было обнаружено явление «психической мимикрии», т.е. способность к двойственным поступкам, когда одновременно выполняются два действия. Обезьяна может маскировать свои агрессивные истинные намерения, демонстрируя дружелюбные действия. Так, шимпанзе Беата, которую исследователь как-то обидел, протянула ему руку, прося корма, а при приближении ученого к клетке поцарапала ему лицо и порвала халат.

Сознательная активность человека предполагает наличие специфичных только для него видов поведения; В частности, таким видом является альтруизм. Под альтруизмом в человеческой психологии понимают такую форму человеческого поведения, где центральным мотивом являются интересы другого человека или

социальной группы. При том личность жертвует своими интересами в пользу других, не преследуя каких-либо материальных и прочих выгод. Таким образом, человеческое поведение выгодно реципиентам и невыгодно донору. Некоторые ученые пытаются доказать наличие альтруизма у животных, однако их рассуждения носят либо антропоморфический характер, либо за альтруистическое поведение выдаются факты заботы о потомстве или симбиотическое поведение. Правда, необходимо отметить наличие единичных достоверных наблюдений об оказании животным помощи другому животному. Даже скудные наблюдения говорят о возможности альтруизма у животных.

Другой характеристикой сознания является способность индивида к рефлексии, т.е. осознанию самого себя, своих чувств, переживаний и действий. Осознают ли животные самих себя в этом смысле? С одной стороны, эксперименты по обучению крыс показали, что животные способны строить свое инструментальное поведение на основе информации об их собственном поведении и сигналов, поступающих из внешней среды. Это может свидетельствовать в каком-то смысле о том, что крысы знают о своих действиях, но это не означает, что они их осознают. Знание собственных действий может быть тождественно знанию сигналов внешнего мира. С другой стороны, эксперименты с высшими антропоидами по их реагированию на зеркало, показывают, что шимпанзе и орангутанги могут узнавать себя в зеркале. Молодые шимпанзе, рожденные на воле, пользовались зеркалом, чтобы чистить те части своего тела, которые увидеть другим путем невозможно. Вместе с тем вопрос о способности животных реагировать на части своего тела в зеркале как проявление самосознания остается открытым.

В отечественной психологии под самосознанием понимается прежде всего относительно устойчивая, осознанная и переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой строится взаимодействие с окружающим миром и другими людьми, а также вырабатывается отношение к себе. Осознание себя подразумевает установление отличий от других, что осуществляется с помощью человеческой речи. С этой точки зрения, видимо, нельзя говорить о наличии самосознания у животных. Однако некоторые ученые, признавая отличие человеческого интеллекта, обусловленного использованием языка, от мышления животных, не исключают наличие сознания у животных. Так, Д. Макфарланд отмечает, что хотя «нам трудно представить сознание без языка, однако это не дает нам

права считать, что животные, которые не имеют языка или обладают очень примитивным языком, не имеют сознания».

Подводя итог, можно отметить, что у животных есть некоторые предпосылки к зарождению сознания, однако только человек способен обобществлять свой опыт, создавать совместные знания, которые закрепляются в речи, образцах материальной и духовной культуры. Человек способен выделять себя из окружающего мира благодаря членораздельной речи, понимать поведение других людей и сопереживать им, хотя последнее обнаружено и у животных.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные формы психического отражения.
2. Каковы свойства инстинкта?
3. Что такое реактивное научение у животных и какие формы реактивного научения существуют?
4. Какие виды научения, кроме реактивного, известны?
5. От чего зависит способность животных к научению?
6. В каких формах выступает интеллектуальная активность животных?
7. Какие аргументы можно привести за и против наличия сознания у животных?

## Глава 3

# ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

§ 1. Характеристика когнитивной психологии (40). § 2. Ощущения (43). § 3. Восприятие (52). § 4. Внимание (55). § 5. Память (65). § 6. Мышление (77). § 7. Интеллект (98). § 8. Воображение (106). § 9. Речь (112)

### § 1. ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Когнитивная психология — это одно из самых популярных научных направлений зарубежной психологии. Термин «когнитивный» в переводе на русский язык означает познавательный. Это направление исследований в основном сформировалось в 1960-х гг., а итоги первого этапа его развития были подведены в монографии У. Найссера «Когнитивная психология», вышедшей в свет в 1967 г. Она и дала название новому направлению психологической мысли. Р. Солсо в изданной позже книге с таким же названием пишет, что когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение. Таким образом, охватываются практически все познавательные процессы — от ощущений до восприятия, распознавания образов, памяти, формирования понятий, мышления, воображения. К основным направлениям когнитивной психологии, получившей за несколько десятилетий широкое распространение во многих странах, относят также обычно исследования по проблемам психологии развития когнитивных структур, по психологии языка и речи, по разработке когнитивных теорий человеческого и искусственного интеллекта.

Появление когнитивной психологии иногда называют своеобразной революцией в зарубежной (прежде всего американской) психологической науке. Действительно, начиная с 1920-х гг. изучение образов-представлений, внимания, мышления, восприятия резко затормозилось, а в американской психологии эти процессы фактически вообще игнорировались. Д. Уотсон, основатель бихевиоризма, ссылаясь на методические трудности, даже предлагал не использовать эти «мистические» термины. В бихевиоризме,

доминирующем в американской психологии первой половины XX в., такой взгляд был обусловлен самой трактовкой предмета психологии. Столь же мало познавательные процессы интересовали и представителей психоанализа, где центральными стали совсем другие понятия: потребность, мотивация, инстинкт и т.д. Именно поэтому появление когнитивной психологии было встречено многими психологами с большим энтузиазмом, число исследований быстро росло, и к настоящему времени ее успехи неоспоримы и впечатляющи.

Итак, когнитивная психология основывается на представлении о человеке как системе, занятой поиском сведений об объектах и событиях окружающего мира, а также перерабатывающей и хранящей поступающую информацию. При этом отдельные познавательные процессы обеспечивают реализацию разных стадий переработки информации. Одной из главных причин, приведшей к возникновению такого подхода, многие считают создание компьютеров, поэтому часто говорят об использовании когнитивистами «компьютерной метафоры». Даже сам термин «переработка информации» был заимствован у специалистов-компьютерщиков. Отсюда следует скрытое или явное положение о сходстве между компьютерными операциями и познавательными процессами, свойственными человеку. Компьютерная метафора во многом определяет и постулаты, принимаемые большинством когнитивных психологов.

Предполагается, что информация перерабатывается поэтапно, причем на каждом этапе, стадии обработки она находится определенное время и представлена в различной форме. Осуществляется ее обработка с помощью разных регуляторных процессов (распознавание образов, внимание, повторение информации и т.д.). Считают также, что важно установить, каковы пределы способности человека к переработке информации на каждом этапе, в каждом блоке. «Блочное» представление предлагаемых когнитивистами моделей переработки информации является достаточно распространенным. Наглядные изображения блоков в виде прямоугольников с надписями внутри них обычно соединяются стрелками, которые показывают направление «течения» информации. Такого рода блок-схемы первоначально были очень просты и даже примитивны, а сейчас, под влиянием все новых результатов экспериментов, они нередко становятся настолько сложными и громоздкими, что заставляют авторов моделей отказываться от представления процесса переработки информации в виде «линейных цепочек» из жестко связанных друг с другом

блоков. Уточнение и совершенствование предлагаемых моделей — это процесс, идущий в когнитивной психологии почти непрерывно, поскольку постоянно появляются результаты исследований, «не укладывающиеся» в прежние модели. Такова, вероятно, судьба всех «гипотетических конструкций».

В качестве критики когнитивного подхода к изучению познавательных процессов следует отметить его следующие особенности. Когнитивисты, говоря о познании, абстрагируются обычно от эмоций, намерений, потребностей, т.е. от того, ради чего человек познает и действует. Кроме того, в большинстве моделей процесс переработки информации осуществляется «автоматически». При этом совершенно игнорируется сознательная активность субъекта, сознательный выбор им приемов, средств, стратегий обработки информации, а также их зависимость от деятельности, которую познавательные процессы обычно «обслуживают» (или которой они сами иногда являются).

Еще два важных замечания можно найти в книге У. Найссера «Познание и реальность». Он отмечает, что познание, как правило, начинается не с поступления какой-то информации на анализаторы, а с ее предвосхищения, прогнозирования, с активного поиска определенной информации, тогда как в большинстве предложенных когнитивистами моделей это совершенно не учитывается. У. Найссер также подробно обсуждает проблему «экологической валидности» результатов исследований. Он указывает, что лабораторные ситуации исследований в когнитивной психологии чрезвычайно искусственны, они почти никогда не встречаются в жизни, в повседневной деятельности. Нужно учитывать опыт, когнитивные навыки людей, а не ограничиваться экспериментами, где неопытным испытуемым приходится выполнять новые и бессмысленные задачи.

В заключение следует отметить, что, несмотря на ряд ограничений и недостатков когнитивной психологии, ее представителями получено много важных данных, делающих более понятным процесс познания в целом, и установлено немало закономерностей отдельных познавательных процессов. Очень интересны, например, результаты исследования репрезентации знаний в памяти человека, механизмов, обеспечивающих избирательность восприятия и т.д. Кроме того, убедительно показана взаимосвязь различных познавательных процессов, которая игнорировалась в рамках «функционального» подхода. Наконец, в когнитивной психологии разработано большое количество остроумных, оригинальных

нальных методик экспериментального исследования познавательных процессов.

## § 2. ОЩУЩЕНИЯ

Ощущения обычно определяют как процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на рецепторы. К этому можно, пожалуй, добавить лишь то, что ощущения отражают и состояние организма самого субъекта с помощью рецепторов, расположенных в его теле. Ощущения являются исходным источником познания, важным условием формирования психики и ее нормального функционирования. С этим, однако, согласны не все. Достаточно вспомнить мнение Р. Декарта, считавшего, что ощущения вводят нас в заблуждение, а истинные знания дает лишь разум, мышление.

Й. Мюллер, а позже и Б. Рассел утверждали, что ощущения не дают знаний о мире, следовательно, мир непознаваем. Б. Рассел ссылается при этом на явления фантомных болей (например, локализованных в ампутированной части руки или ноги). Й. Мюллер предложил «принцип специфической энергии органов чувств», которая внешним раздражителем (не важно каким) просто возбуждается, «высвобождается». В результате ощущение не отражает свойства раздражителя, оно лишь субъективное состояние сознания. Хотя действительно механическое воздействие на глаз вызывает зрительные ощущения («искры из глаз», цветные пятна), легко показать, что в целом ощущения правильно отражают свойства объективного мира, а приведенный факт свидетельствует скорее о тонкой специализации органов чувств, в процессе эволюции подготовленных к отражению определенных форм энергии. Критерием для отделения ложных показаний органов чувств от истинных является действие, практика.

Потребность в постоянном получении ощущений хорошо проявляется в том случае, когда внешние раздражители отсутствуют (при сенсорной изоляции). Как показали эксперименты, в этом случае психика перестает нормально функционировать: возникают галлюцинации, нарушается мышление, отмечается патология восприятия своего тела и т.д. Специфические проблемы психологического характера возникают при сенсорной депривации, т.е. при ограничении притока внешних воздействий, что хорошо известно на примере развития психики людей слепых или глухих, а также плохо видящих и слышащих.

Ощущения человека чрезвычайно разнообразны, хотя со времен Аристотеля очень долго говорили лишь о пяти чувствах — зрении, слухе, осязании, обонянии и вкусе. В XIX в. знания о составе ощущений резко расширились в результате описания и изучения их новых видов, таких как вестибулярные, вибрационные, «мышечно-суставные» или кинестетические и т.д., а также путем дифференциации некоторых сложных сенсорно-перцептивных образований: например, осязание — это сочетание тактильных, температурных, болевых ощущений и кинестезии, а в тактильных ощущениях можно выделить ощущения прикосновения и давления. Увеличение количества видов ощущений поставило задачу их классификации.

### *Основные классификации ощущений*

Известны несколько попыток классификации ощущений по разным основаниям или принципам. Явно неудачным оказалось предложение сгруппировать сенсорные функции по пространственному или временному признаку. Например, зрение и вестибулярные ощущения относили к «пространственным» чувствам, а слух и обоняние — к «временным», хотя дифференцировка пространственных и временных свойств объекта, как отмечает Б.Г. Ананьев, относится к ощущениям любой модальности. Не стало популярным и предложение В. Вундта группировать ощущения по видам раздражителей, которые их вызывают — механических, физических и химических, например зрительные и слуховые ощущения относятся к «физическим» ощущениям, так как вызываются физическими явлениями (электромагнитными колебаниями и звуковыми волнами), а к «химическим» ощущениям относятся обоняние и вкус.

Более детально разработанной и известной является классификация, использующая уровневый подход (Г. Хэд). *Протопатическая* чувствительность, более ранняя по происхождению и примитивная, тесно связана с эмоциями, далека от мышления, она менее дифференцированная и локализованная. Относящиеся к ней ощущения трудно разделять на категории и обозначать словами, описывать. *Эпикритическая* чувствительность выше по уровню, возникает позже и обладает, по сути, противоположными характеристиками: связь с мышлением, отдаленность от эмоциональных состояний, большая дифференцированность, категориальные названия для ощущений (красный, синий цвет, а не «запах мяты» или «запах сосны»), четкая локализация. В рабо-

те едва ли не каждого органа чувств есть элементы как протопатической, так и эпикритической чувствительности, хотя их соотношение неодинаково.

Наконец, классификация Ч. Шеррингтона оказалась самой удачной, продуманной и логически строгой. Ч. Шеррингтон выделил три вида рецептивных полей: *интероцептивные*, *проприоцептивные* и *экстероцептивные*. В первом случае рецепторы находятся во внутренних органах (например, в стенках желудка), во втором — в мышцах, связках и сухожилиях, а третье рецептивное поле совпадает с наружной поверхностью организма и полностью открыто для внешних воздействий.

Интероцептивные ощущения сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма. Они являются наиболее древними и элементарными, но очень полезны как сигналы соматических болезней или просто отклонений от нормального функционирования организма. Хорошо известно, как трудно иногда описать эти ощущения в кабинете врача. К тому же импульсы от внутренних органов, если они слабы, часто не вызывают осознанных ощущений. Проприоцептивные ощущения играют важнейшую роль в регуляции движений (достаточно вспомнить, что бывает при попытке идти, когда человек «отсидел ногу»), они дают информацию о положении в пространстве тела и его частей, без них было бы невозможно осязание.

Третью, самую большую группу ощущений (экстероцептивные), Ч. Шеррингтон разделил на *контактные* и *дистантные*. Первые вызываются приложением воздействия непосредственно к поверхности тела, а вторые возникают, когда раздражитель действует с некоторой дистанции (обоняние, слух, зрение). В процессе эволюции именно дистантные экстероцептивные ощущения начинают играть все большую роль в познании окружающего и в организации поведения, поскольку они обеспечивают важное преимущество, позволяя заблаговременно получать нужную информацию об изменениях в среде и своевременно на них реагировать.

Проблема классификации ощущений все еще далека от решения. Б.Г. Ананьев отмечает, что в последние десятилетия не было разработано новых принципов их систематики и классификации, хотя научные знания об отдельных сенсорных системах и общих законах их развития заметно расширились и углубились.

### *Свойства ощущений*

Каким бы ни было ощущение, его можно описать с помощью нескольких характеристик, свойств, присущих ему. Первая из них — *модальность*.

Модальность является качественной характеристикой, в которой проявляется специфичность ощущения как простейшего психического сигнала по сравнению с сигналом нервным (Л.М. Веккер). Прежде всего, выделяются такие виды ощущений, как зрительные, слуховые, обонятельные и т.д. Однако и каждый вид ощущений имеет свои модальные характеристики. Для зрительных ощущений таковыми могут быть цветовой тон, светлота, насыщенность; для слуховых — высота тона, тембр, громкость; для тактильных — твердость, шероховатость и т.д. Характеристики ощущения могут совпадать или не совпадать с физическим описанием качеств раздражителя, которые соответствуют этим модальным характеристикам. Пример совпадения — твердость и упругость, а несовпадения — цветовой тон, соответствующий частоте электромагнитных колебаний.

Еще одна (пространственная) характеристика ощущений — их *локализация*. Иногда (как, например, в случае болевых и интероцептивных, «внутренних» ощущений) локализация затруднена, неопределенна. Другая проблема состоит в объяснении «объективированности» ощущений, их «вынесенности» вне нас, хотя вызывающие их физиологические процессы протекают в анализаторе. Этот вопрос подробно обсуждает А.Н. Леонтьев. Именно предметность, т.е. отнесенность к действительности, создает ощущение как психическое явление. Умение «проецировать» ощущения во вне приобретается, вероятно, очень рано, и решающую роль играют при этом практические действия, моторика. Сначала предметная действительность выступает как объект приспособления организма, осуществляющегося в реальных контактах с ней. Интересна в этом отношении «проблема зонда»: когда мы пишем или режем что-то, ощущения локализованы на кончике ручки или ножа, т.е. совсем не там, где зонд контактирует с кожей, воздействует на нее.

*Интенсивность* — это классическая количественная характеристика. Проблема измерения интенсивности ощущения является одной из главных в психофизике. Г. Фехнер считал, что субъект не может непосредственно количественно оценить свои ощущения. Однако С. Стивене не согласился с этим. Им были разрабо-

таны так называемые прямые методы оценки интенсивности ощущения, например, когда испытуемый должен оценить в каких-то единицах (баллах, процентах и т.д.) величину раздражителя по сравнению с образцом.

Основной психофизический закон отражает связь между величиной ощущения и величиной действующего раздражителя. Известны такие варианты основного психофизического закона, как логарифмический закон Г. Фехнера, степенной закон С. Стивенса, а также предложенный Ю.М. Забродиным обобщенный психофизический закон. Законы Фехнера и Стивенса оказываются при этом частными случаями последнего.

Следующая (временная) характеристика ощущения — его *длительность*. Ощущение возникает позже, чем начинает действовать раздражитель, и не исчезает сразу с его прекращением. Период от начала действия раздражителя до возникновения ощущения называют латентным (скрытым) периодом ощущения. Он неодинаков для разных видов ощущений (для тактильных — 130 мс, для болевых — 370 мс, для вкусовых — 50 мс) и может резко меняться при заболеваниях нервной системы.

После прекращения действия раздражителя его след некоторое время сохраняется в виде последовательного образа, который может быть либо положительным (соответствующим по характеристикам стимулу), либо отрицательным (обладающим противоположными характеристиками, например, окрашенным в дополнительный цвет). Положительные последовательные образы мы обычно не замечаем из-за их кратковременности. Лучше всего изучены зрительные последовательные образы, хотя они имеют место и в ощущениях других модальностей. Последовательные образы в основном определяются процессами на периферии анализатора, но зависят также и от нейродинамики в его центральном отделе. Например, его длительность в зрительной сфере резко увеличивается у больных, страдающих галлюцинациями.

Возможности анализаторов отражать отдельные свойства раздражителей или тонкие различия между ними характеризуют *пороги ощущений*. *Нижний абсолютный порог* — это минимальная величина раздражителя, вызывающая ощущение. *Верхним абсолютным порогом* называют максимальную величину раздражителя, при которой ощущение исчезает либо качественно меняется (например, превращается в болевое). Минимальное изменение интенсивности раздражителя или его другого свойства, вызывающее изменение ощущения, — это *разностный* (или *дифференци-*

*альный*) порог. Величина, обратно пропорциональная порогу ощущения, называется *чувствительностью*. Наличие порогов предохраняет нас от информационной перегрузки и некоторых биологически вредных воздействий.

Частное от деления разностного порога на исходную величину раздражителя, от которой он увеличивается или уменьшается, называют иногда *относительным порогом*. Эта величина (в отличие от разностного порога) в широком диапазоне изменения стимула является постоянной для ощущений определенной модальности. Например, для ощущения давления она равна приблизительно  $V_{30}$ , для силы звука —  $V_{10}$ , а для силы света —  $V_{100}$ . Последнее означает, что к 100 одинаковым лампочкам нужно добавить еще одну такую же, чтобы изменение освещения стало заметным.

От порога осознанного ощущения необходимо отличать физиологический порог. Он оказывается преодоленным, когда энергии воздействия достаточно для мозгового возбуждения. *Порог осознанного ощущения* всегда выше физиологического: для возбуждения рецептора в сетчатке достаточно 1 фотона, но светящаяся точка может быть видна лишь при действии 5—8 фотонов. Между этими порогами лежит подпороговая зона, или область субсенсорных раздражителей, которые не ощущаются, однако вызывают ряд объективно регистрируемых реакций (например, таких как кожно-гальванический или улитко-зрачковый рефлекс). *Физиологический порог* — это величина достаточно стабильная, поскольку он в основном определяется генетически.

Изучением и измерением порогов ощущений занимается психофизика, основателем которой считают Г. Фехнера (1860), Острая дискуссия развернулась вокруг понятия нижнего абсолютного порога. Пороговая концепция считала сенсорный ряд дискретным. Нижний абсолютный порог при этом рассматривается как ноль на шкале ощущений, и, начиная с этой границы, раздражитель всегда вызывает ощущение. Такому взгляду противоречили факты непостоянства получаемого в опыте значения порога. Возникла концепция непрерывности сенсорного ряда, согласно которой от теоретического понятия порога как определенной точки на континууме следует отказаться. Изменение же *операционального порога*, получаемого в процессе измерения, объяснялось постоянно меняющимся соотношением между благоприятными и неблагоприятными факторами, влияющими на порог. При этом сколь угодно слабый раздражитель иногда может вызывать ощущение. К.В. Бардин подробно анализирует разные подходы к

решению пороговой проблемы. Лучшим ее решением сейчас является, вероятно, психофизическая модель теории обнаружения сигнала, по которой сенсорный эффект от раздражителя всегда суммируется с обусловленным собственным возбуждением в сенсорной системе. Для принятия решения о том, был ли сигнал на фоне шума, испытуемый использует критерий, который выбирается им в зависимости от ряда факторов (например, от цены ошибок типа «пропуск сигнала» и «ложная тревога»).

При измерении порогов ощущений они в разное время у одного и того же человека могут значительно различаться. Это объясняется действием многих факторов. Одни из них — экстренные — изменяют пороги быстро, но не надолго. Другие — длительного действия — вызывают постепенное и устойчивое изменение порогов ощущений. Примером первых факторов может быть сенсорная адаптация, а ко вторым относится возраст. Кроме того, все эти факторы иногда делят на внешние (влияние окружения) и внутренние (изменения в организме).

*Сенсорная адаптация* — это изменение порогов ощущений при действии постоянного раздражителя. При полной адаптации ощущение вообще отсутствует. Таким образом, не допускается перераздражение анализаторов и обеспечивается чувствительность к очень слабым воздействиям. Особенно ярко адаптация выражена в тактильных, температурных, обонятельных и зрительных ощущениях. Например, после пребывания в темноте в течение часа световая чувствительность увеличивается примерно в 200 000 раз. Практически отсутствует адаптация к звуковым и болевым воздействиям. Адаптация идет с отрицательным ускорением, т.е. в первое время наиболее быстро. Она зависит от интенсивности раздражителя и площади, на которую он действует.

Чувствительность возрастает при действии слабого околопорогового (или порогового) раздражителя соответствующей модальности. Это явление было изучено А.И. Бронштейном и названо им *сенсбилизация*, хотя часто данный термин используют в другом значении. Например, А.Р. Лурия относит к сенсбилизации случаи повышения чувствительности под влиянием физиологических или психологических изменений организма.

На пороги ощущений влияет мотивация, биологическая или социальная значимость раздражителя. Например, при создании интересной игровой ситуации дети демонстрируют более высокую остроту зрения по сравнению с ее измерением в обычных лабораторных условиях. Очень слабо светящаяся точка становится

ся видимой лишь после того, как ей придается сигнальное значение (в эксперименте Г.В. Гершуни испытуемые, заметив точку, могли избежать удара током).

Пороги ощущений можно значительно понизить специальными упражнениями, тренировкой. А.Н. Леонтьев, используя пропевание испытуемыми предъявляемых им для различения звуков, добивался того, что за несколько часов тренировки пороги снижались в 6—8 раз. При накоплении профессионального опыта к длительной тренировке добавляется фактор значимости, поэтому результаты особенно впечатляющи. Например, опытный шлифовальщик на глаз замечает просвет в 0,0005 мм, а непрофессионал — 0,01 мм.

С возрастом, под влиянием роста и созревания соответствующих структур мозга, пороги ощущений у ребенка понижаются. В частности, хорошо известно, что по мере взросления значительно улучшается цветоразличение и повышается острота зрения. При старении процесс идет в обратном направлении. Так же постепенно теряется чувствительность к высокочастотным звукам.

Изменения в обменных процессах, эндокринные расстройства (в частности, гиперфункция щитовидной железы) тоже влияют на пороги. У беременных обостряется обонятельная чувствительность, но повышаются пороги зрительных и слуховых ощущений, что биологически полезно.

К экстренным факторам можно отнести утомление, снижающее чувствительность, и воздействие некоторых фармакологических препаратов и химических веществ.

Изменить пороги ощущений могут «побочные» раздражители, т.е. "воздействия другой модальности. Наконец, еще один способ — создание условной временной связи. Если слово «темнота» сопровождать включением света, вырабатывается второсигнальный условный рефлекс, когда произнесение этого слова будет повышать световую чувствительность.

Мозг человека функционирует как единая, целостная система, поэтому процессы, протекающие в одном анализаторе, зависят от процессов в других органах чувств. Эту идею целостности организма (и нервной системы в частности) анализирует Б.Г. Ананьев, обсуждая сенсорно-перцептивную организацию человека и называя головной мозг единым гигантским анализатором. Рассмотрим два проявления взаимодействия органов чувств.

В результате действия раздражителей на один анализатор могут повышаться или понижаться пороги ощущений другой модальности. Это явление изучено С.В. Кравковым, и, по его данным, оно наблюдается в отношении всех видов ощущений. Например, сильный шум снижает остроту центрального зрения, а слабый — повышает. Под влиянием сладкого, соленого и кислого чувствительность зрения повышается, а под влиянием горького — снижается. Изменения могут достигать нескольких десятков процентов от первоначальной величины и сохраняться долго. При психической патологии и поражении мозга (в частности, после сотрясения мозга) взаимодействие анализаторов часто усиливается, ослабляется или извращается, что целесообразно использовать в целях диагностики. Результат изменения порогов при воздействии на другой анализатор легко заметить и без лабораторных исследований. Еще М.В. Ломоносов писал, что на морозе цвета ярче. Более громким кажется голос лектора в темноте, когда он использует диапозитивы.

Предложено несколько теорий, объясняющих механизмы данного явления: взаимодействие процессов в близко расположенных афферентных нервных волокнах разных анализаторов; вегетативная нервная система как главный посредник в межанализаторных влияниях. Еще один подход отводит решающую роль межцентральным влияниям в коре головного мозга, активации центральных отделов анализаторов (например, нюханье веществ, не имеющих запаха, также повышает зрительные пороги). Единая общая теория пока отсутствует.

Другое проявление взаимодействия анализаторов — явление синестезии. В узком (строгом) значении — это возникновение ощущений одной модальности при действии раздражителя другой модальности. Истинная синестезия встречается очень редко (один случай на несколько тысяч человек).

Синестезией иногда также называют появление целостных образов-представлений при действии раздражителя другой модальности. Наконец, о синестезичности говорят и при характеристике стимула одной модальности в терминах качеств другой модальности ощущений (острый звук, прохладный цвет и т.д.) или когда удается легко подбирать устойчивое соответствие между запахом и цветом, запахом и звуком и т.д.

Для объяснения синестезии часто ссылаются на выработку устойчивых условных временных связей между анализаторами (обычно в детском возрасте). Это соответствует, в частности, большим качественным индивидуальным различиям, когда у раз-

ных людей какой-то звук связан с разными цветами. В то же время есть данные о том, что в основе синестезии лежат объективные свойства раздражителей (как правило, более темные оттенки серого цвета подбирают к запахам веществ, в молекулах которых больше атомов углерода). Известно также, что синестезия ярче выражена у людей с повышенной возбудимостью подкорковых образований, она может повышаться в период беременности и при приеме наркотиков.

Интересен один аспект синестезии, изучаемый А.П. Журавлевым в русле так называемой фоносемантики. Были установлены типичные звуко-цветовые соответствия: А — густо-красный, Е — зеленый, И — синий и т.д. Анализ стихотворений известных поэтов показал, что во многих случаях цветовая палитра, описанная словами, хорошо соответствует цветовому значению звукобукв, встречающихся в тексте значительно чаще среднего показателя.

### § 3. ВОСПРИЯТИЕ

*Восприятие — это отражение целостных предметов и явлений угри их непосредственном воздействии на органы чувств.* Долгое время господствовало представление ассоцианистов, согласно которому образ восприятия является комплексом отдельных ощущений, связанных между собой по законам ассоциаций. Из этого следовало, что у восприятия нет своих собственных закономерностей и что первичным в процессе восприятия является отражение отдельных свойств, частей, элементов, из которых уже вторично «складывается» целостный образ. Такое представление о восприятии глубоко ошибочно.

Перцептивная система активно «строит» образ восприятия, избирательно используя не все, а наиболее информативные свойства, части, элементы стимула. При этом используется и информация из памяти, прошлого опыта, которая присоединяется к чувственным данным (Г. Гельмгольц). В процессе формирования сам образ и действия по его построению постоянно корректируются через обратную связь, сравнение образа с эталонным.

Полноценное восприятие завершается категоризацией (Дж. Брунер), т.е. отнесением воспринятого к определенному классу объектов или явлений. Особенно ярко эта связь восприятия с мышлением выступает при затрудненных условиях восприятия, когда последовательно выдвигаются и проверяются гипотезы о принадлежности объекта к классу. В других случаях, по Г. Гельмгольцу, «срабатывают» бессознательные умозаключения.

Восприятие связано, таким образом, с речью. Но осмысленность образов восприятия нельзя понимать как результат словесного обозначения чувственных впечатлений. Речь играет важную роль в процессах самого порождения образа восприятия. По А.Н. Леонтьеву, значение несет в себе знания о мире, накопленные человечеством. Оно не прилагается к чувственному «коду» объектов. Мы воспринимаем мир через призму значений, которые можно считать пятым «квазиизмерением» (наряду с тремя пространственными и временным). Например, когда мы смотрим на часы, мы видим не нечто круглое, блестящее и т.д., мы видим конкретный предмет — часы.

Субъект обычно сам активно ищет стимул, который уже заранее имеет определенную интерпретацию, значение и эмоционально-личностный смысл (представьте, что кто-то «высматривает» кого-то, назначившего в этом месте свидание). Значение и смысл не «вытягиваются» из стимула (С.Д. Смирнов), человек — не раб ситуаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что ассоцианистская трактовка восприятия примитивна и не соответствует действительности. Первыми против нее восстали представители гештальтпсихологии, не согласные с вторичностью целостного образа — восприятия по отношению к отдельным ощущениям, восприятия деталей и частей стимула. Именно некая целостная конфигурация, гештальт, является в восприятии первичной. Детали, части, свойства лишь позже могут быть выделены из целостного образа. Гештальтпсихологи установили множество законов перцептивной организации, совершенно отличных от законов ассоциаций, по которым элементы связываются в целостную структуру (законы близости, замкнутости, хорошей формы и т.д.). Они убедительно доказали, что целостная структура образа влияет на восприятие отдельных элементов и на отдельные ощущения. Один и тот же элемент, будучи включенным в разные образы восприятия, воспринимается по-разному. Например, два одинаковых кружка кажутся различными, если один окружен большими, а другой маленькими кругами.

Соглашаясь с основными положениями, С.Л. Рубинштейн критикует гештальтпсихологов за абсолютизацию влияния восприятия целого на восприятие частей. Для восприятия существенно единство целого и частей, анализа и синтеза, поскольку и восприятие целого фактически определяется восприятием основных, господствующих частей. Например, изменение определенного цветового пятна может придать иной колорит всей картине.

Проблема врожденности способности воспринимать окружающее или прижизненного формирования восприятия является одной из самых интересных и сложных. Она решалась и решается по-разному. Нативисты считали, что опыт и научение не важны для восприятия, и если оно улучшается, то это результат созревания, обусловленного генетически. Фактически роль опыта отрицали и гештальтпсихологи, поскольку закономерности восприятия, по их мнению, соответствуют физическим закономерностям. Эмпиристы, напротив, указывали на важную роль опыта в развитии восприятия. Например, У. Джемс считал, что воспринимаемый младенцем мир — это дрожащий, мелькающий хаос.

Для правильного решения обсуждаемой проблемы важно учесть многочисленные житейские факты и результаты исследований. Трудность состоит в том, что с маленькими детьми сложно работать. Лишь в последние десятилетия эту проблему во многом смогли преодолеть, что нашло свое отражение в работах Т. Бауэра. Ценный материал дают случаи, когда слепым людям возвращают зрение, но его полноценного функционирования после этого не наблюдается. В пользу важной роли опыта свидетельствует возможность адаптации к зрительным искажениям (например, при ношении инвертоскопа, переворачивающего изображение на сетчатке на 180°). Используются также данные экспериментов с животными, с рождения лишенными стимуляции каких-то анализаторов. Наконец, нужно учитывать исследования по целенаправленному формированию восприятия детей в ходе специально организованного обучения.

В первые недели жизни младенец может воспринимать многое: различает звуки и локализует их в пространстве, выделяет из фона и рассматривает фигуры, дольше задерживает взгляд на рисунках, похожих на лицо, чем на случайном наборе тех же деталей лица. Десятидневный младенец отвечает защитным поведением на приближение объекта, к 2—3 месяцам обнаруживается константность размера. Вероятно, некоторые мозговые механизмы, реализующие восприятие, не требуют научения или формируются очень рано.

Вместе с тем многие факты свидетельствуют о важной роли опыта, практических действий с предметами и специального обучения на развитие восприятия. В отечественной психологии эту проблему изучали Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др. Одни авторы считают, что главную роль в формировании восприятия играют практические действия, другие отдают предпочтение познавательным (ощупывание, лепка, рисование и т.д.).

Постепенно усваиваются сенсорные эталоны (система геометрических форм, цветов спектра и т.д.), выработанные обществом. Перцептивное развитие рассматривается как «присвоение» общественного опыта. Обучение — это не просто фактор, способствующий развитию, а главная движущая сила развития.

Изменения, вносимые опытом и научением в восприятие, с одной стороны, заключаются в обогащении чувственных данных за счет знаний, схем или образов памяти. С другой стороны, опыт позволяет все более полно выделять свойства и элементы воспринимаемого, так что образ восприятия становится более соответствующим стимуляции.

В результате научения и созревания мозговых структур с возрастом значительно увеличивается константность восприятия, более точно воспринимаются время и пространственные характеристики объектов. Восприятие совершенствуется и в школьном возрасте, что во многом зависит от развития других психических функций (внимания, памяти и т.д.). Интересны и данные о влиянии профессионального опыта на восприятие. Например, те, кто работают на большой высоте, со временем видят предметы на земле не такими уменьшенными, какими они представляются неопытному наблюдателю.

Исследование влияния опыта и обучения на восприятие имеет важное практическое значение, поскольку учет выявленных закономерностей позволяет более эффективно организовать «сенсорное восприятие» детей и формирование профессионального восприятия.

#### § 4. ВНИМАНИЕ

В психологии существует несколько определений внимания. Иногда внимание сводили к явлению, обеспечивающему ясность и отчетливость восприятия. Представители так называемой эмоциональной школы в психологии считали, что все факторы внимания объясняются психологией эмоций. Именно эмоция придает объекту восприятия или представления ясность и отчетливость. Моторная теория внимания (Т. Рибо) сводила внимание к приспособительным движениям. Неоднократно внимание связывали (и даже отождествляли) лишь с ориентировочным рефлексом или с ориентировочно-исследовательской деятельностью. Д.Н. Узнадзе отождествлял внимание с актом объективации, когда при затруднении или сбое деятельности слабое звено импульсивного поведения переводится в сознание, становится пред-

метом познавательной активности человека. П.Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, хотя контроль и коррекцию деятельности следует считать лишь одной из функций внимания.

Вероятно, наиболее широким и адекватным является определение понятия внимания, данное Н.Ф. Добрыниным. *Внимание — это направленность и сосредоточенность психической деятельности.* Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности и ее сохранение, а под сосредоточением — углубление в данную деятельность и отвлечение от остального. Из этого определения следует, что у внимания нет своего собственного продукта, оно лишь улучшает результат других психических процессов. Внимание нельзя изучать «в чистом виде», оно не существует как отдельное явление и не отделимо от других психических процессов и состояний.

Н.Ф. Добрынин при определении внимания использует понятие «значимость»: внимание — это направленность психической деятельности и сосредоточенность ее на объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость. Это дополнение, однако, вряд ли следует считать существенно обогащающим предыдущее. Оно лишь уточняет то, что давно известно: эмоции, интерес, потребности очень важны для понимания явления внимания. Тем не менее такая трактовка внимания является достаточно широкой, фактически включая упомянутые выше редуccionистские подходы.

Кроме отмеченной трудности изучения внимания (его разной и односторонней трактовки), есть еще одна — проблема адекватных методов его исследования. Многие десятилетия феноменологический критерий внимания (ясность и отчетливость того, что входит в поле внимания) оставался, по существу, единственным. В этом плане отметим значительный прогресс в разработке оригинальных методик изучения внимания, достигнутый в последние десятилетия в русле когнитивной психологии. Феноменологический критерий внимания должен быть дополнен другими: продуктивным (внимание повышает продуктивность деятельности), мнемическим (запоминается то, что входит в поле внимания), а также регистрацией внешних проявлений внимания (Ю.Б. Гиппенрейтер). В то же время многие психологи приходят к выводу, что только путем проведения экспериментов невозможно вскрыть сущность внимания. Не случайно и то, что даже некоторые современные психологи понятие «внимание» подменяют термином «избирательность». И многочисленные модели внимания,

предлагаемые когнитивной психологией, фактически также страдают сведением сути внимания к его одной функции — отбору информации.

### *Виды, внимания*

Феномены и проявления внимания настолько разнообразны, что есть возможность выделять его виды по разным основаниям. Например, У. Джемс выделяет следующие виды внимания, руководствуясь тремя основаниями: 1) чувственное (сенсорное) и умственное (интеллектуальное); 2) непосредственное, если объект интересен сам по себе, и производное (опосредованное); 3) непроизвольное, или пассивное, не требующее усилий, и произвольное (активное), сопровождающееся чувством усилия. Именно последний подход оказался особенно популярным.

*Непроизвольное* внимание обращается на что-то без намерения сделать это и не требует волевых усилий. Оно, в свою очередь, может подразделяться на вынужденное (естественное, врожденное или инстинктивное, детерминированное видовым опытом), невольное, зависящее, скорее, от индивидуального опыта, и привычное, обусловленное установками, намерением и готовностью выполнить какую-то деятельность.

*Произвольное* внимание, которое часто называли раньше волевым, обращается на объект и удерживается на нем при сознательном намерении сделать это и требует волевых усилий, поэтому иногда оно считалось стадией конфликта, растраты нервной энергии. Оно привлекается и удерживается вопреки факторам непроизвольного внимания (не новым, не сильным раздражителем, не связанным с базовыми потребностями и т.д.), и обусловлено социально. Его формирование, по Л.С. Выготскому, начинается с указательного жеста взрослого, организующего внимание ребенка с помощью внешних средств.

Если деятельность увлекает человека, происходит переход к *послепроизвольному* вниманию (вторичному непроизвольному), волевых усилий уже не требуется. С произвольным оно сходно по чувству активности, по целенаправленности и подчиненности намерению. Н.Ф. Добрынин подчеркивает возможность взаимопереходов и сосуществования указанных трех видов внимания.

В.И. Страхов детально раскрывает в своих работах особенности и факторы еще одного вида внимания, которое он называет *самонаправленным*, предлагая это понятие с целью развития и уточнения термина «внутреннее внимание». Используемое им

понятие шире, поскольку объектом самонаправленного внимания может быть собственный поведенческий облик, речь, общение, социальная роль и т.д. Этот вид внимания имеет и специфические функции; например, он обуславливает самоинформированность об изменениях личности и поведения. Эффективное использование самонаправленного внимания требует тренировки и немалых усилий.

Наконец, есть еще одна классификация (мало распространенная), выделяющая внимание *индивидуальное* и *коллективное*. Последнее является, в частности, важнейшим условием эффективности учебного и тренировочного процесса (В.И. Страхов). Оно формируется в группе совместно занятых исполнителей единой деятельности, при этом внимание одного члена группы влияет на внимание других. При синхронном внимании отмечается максимальное совпадение в функционировании внимания всех участников деятельности. Плохо, когда оказываются несовпадающими периоды ослабления внимания участников совместной деятельности. Как хорошо известно учителям, при работе со всем классом управлять вниманием некоторых учащихся почти невозможно, тогда как индивидуальные занятия с ними позволяют обычно достаточно успешно организовывать их внимание. С учетом большого практического значения проблема специфики коллективного внимания, его закономерностей требует дальнейшей разработки.

### *Свойства внимания*

К свойствам (или характерным особенностям) внимания относят его устойчивость, концентрацию, распределение, объем и переключение.

*Концентрация внимания* характеризует интенсивность сосредоточения и степень отвлечения от всего, что не входит в поле внимания. Не случайно Титченер предлагал для измерения концентрации внимания использовать воздействие постепенно усиливающимися побочными раздражителями: чем больше концентрация, тем более интенсивным будет тот из них, который испытуемый впервые заметит. Эта идея не была, однако, реализована в виде конкретной методики. Глубокая концентрация полезна, когда деятельность связана с изучением отдельных особенностей объектов и может протекать не слишком быстро (например, при решении школьником трудной задачи). Там же, где требуется частое переключение внимания, полное сосредоточение на одной

деятельности скорее нецелесообразно, поскольку может вести к ошибкам. Важным условием поддержания оптимальной интенсивности внимания являются рациональная организация труда с учетом индивидуальных особенностей работоспособности, а также оптимальные внешние условия (тишина, освещение и т.д.).

Особый интерес представляет состояние полной поглощенности предметом деятельности (например, творческое вдохновение, медитация, мистический экстаз и т.д.). М. Чиксентмихайи назвал это «состоянием потока», выделив некоторые его характеристики: слияние действия и осознания, сосредоточение внимания на ограниченном поле стимулов, потеря Эго или выход за его пределы, чувство власти и компетентности, ясные цели и т.п. В состоянии потока резко сужено сознание человека, все мысли как бы растворены в выполняемых им действиях. Основное условие возникновения такого состояния — соответствие требований ситуации умениям субъекта деятельности: ситуация воспринимается как проблемная, но разрешимая.

*Распределение внимания* — это такая организация психической деятельности, при которой одновременно выполняются два или более действия (Н.Ф. Добрынин). Заметим, что должны быть разные действия, цели, а не просто два объекта в поле внимания. Распределение внимания часто дополняется или заменяется его быстрым переключением, вот почему следует скептически относиться к указаниям на то, что многие известные личности могли выполнять несколько видов деятельности одновременно (например, известно, что Н.Г. Чернышевский одновременно мог писать статью и диктовать секретарю перевод книги по истории). В конце XIX в. при проведении экспериментальных исследований не исключалась возможность быстрого переключения внимания. Когда же задания должны были выполняться одновременно и каждое требовало концентрации внимания, было установлено, что в редких случаях испытуемые успешно справлялись с каждым из них.

Главное условие успешного распределения внимания заключается в том, что по крайней мере одно действие должно быть хотя бы частично автоматизировано, доведено до уровня навыка. Поэтому можно, например, (в спокойной обстановке, без отвлекающих раздражителей) легко совмещать слушание речи несложного содержания и какую-то ручную работу. Труднее выполнять два вида умственного труда. Известно, что студенты-первокурсники нередко чередуют слушание и запись лекции и в результате получают очень неполные конспекты. Самое сложное — это распре-

деление внимания между двумя мыслительными процессами с разным содержанием (например, обдумывание мысли и слушание рассуждения на другую тему). Попытка хорошо осознать оба ряда мысли вызывает состояние эмоциональной напряженности. Итак, главным способом совершенствования распределения внимания является освоение деятельности.

Доказано, что после длительной тренировки можно даже одновременно читать текст и писать под диктовку слова, достаточно полно осознавая и тот, и другой материал (Э. Спелке и У. Херст). Это демонстрирует большие возможности автоматической переработки информации человеком. У. Найссер, обсуждая данную проблему, отмечает, что она пока далека от решения: трудности при попытке делать два дела одновременно могут иметь много причин. У. Найссер считает, что, возможно, мы никогда не научимся выполнять двойные задания только потому, что редко бывает серьезный повод попытаться сделать это.

*Объем внимания* — это количество не связанных объектов, которые могут восприниматься одновременно ясно и отчетливо. Из определения следует, во-первых, что объем внимания меньше, чем объем восприятия. Во-вторых, такое определение диктует жесткие требования в отношении методик, направленных на измерение объема внимания. В частности, время предъявления визуальной стимуляции должно быть не более 0,1 с, чтобы была невозможна смена точки фиксации взгляда. Это позволяет делать специальный прибор — тахистоскоп, появившийся около 100 лет назад. Ясно также, что для измерения объема внимания нельзя использовать буквы, образующие слово. При измерении объема слухового внимания испытуемый должен сосчитать число быстро следующих один за другим щелчков (или определить, одинаково ли их количество в двух сериях).

У взрослого человека объем зрительного внимания в среднем составляет 3—5 (редко 6) объектов, тогда как у младших школьников — от 2 до 4. Тренировка лишь стабилизирует результаты на верхнем пределе. Объем слухового внимания обычно на единицу меньше. Кроме того, объем внимания зависит от расположения стимулов на экране, степени их знакомости, от возможности сгруппировать их. Важен и характер задания: просто определить количество стимулов или же назвать их. Ограниченность объема внимания нужно учитывать на практике, когда мы хотим, чтобы визуальная информация «схватывалась» мгновенно. Не случаен и тот факт, что в шрифте для слепых используется

матрица из шести точек, позволяющая распознавать знак одним прикосновением.

*Переключение внимания* отличается от его отвлечения тем, что это сознательное, преднамеренное, целенаправленное изменение направленности психической деятельности, обусловленное постановкой новой цели. Таким образом, к переключению нельзя относить любой перенос внимания на другой объект. Некоторые известные психологи (в частности К. Марбе) считали данное свойство врожденно обусловленным и доступным лишь немногим людям. Позже, однако, было показано, что тренировка, специальное обучение могут улучшать переключаемость внимания. В то же время она действительно тесно связана с таким свойством нервных процессов, как их подвижность — инертность, что ограничивает возможности упражнения.

Иногда выделяют завершенное (полное) и незавершенное (неполное) переключение внимания. В первом случае после переключения на новую деятельность периодически происходит возврат к предыдущей, что ведет к ошибкам и снижению темпа работы. Это, например, бывает, когда новая деятельность неинтересна, когда не осознается ее необходимость. Если же неинтересной, наоборот, была первая деятельность или она продолжалась долго, то переключение внимания происходит легко. В процессе обучения важно своевременно изменять деятельность учащихся, поскольку негативно, влияют на ее продуктивность и на психическое состояние как слишком частое, так и очень редкое переключение. Хорошо известно и то, что переключение внимания затруднено при его высокой концентрации, и это часто приводит к так называемым ошибкам рассеянности.

Все методики измерения переключаемое™ внимания построены по одному принципу. На первом этапе в течение определенного времени выполняется одна деятельность, затем, обычно столько же времени, другая. После этого испытуемый в течение вдвое большего времени выполняет два вида деятельности, многократно чередуя их. Сравнение суммарного показателя продуктивности двух первых этапов и последнего этапа и позволяет судить об уровне развития переключаемости внимания. При некоторых психических заболеваниях патологическая инертность нервных процессов ведет к тому, что именно это свойство внимания страдает в наибольшей степени.

Разные свойства внимания, как отмечает С.Л. Рубинштейн, в значительной мере независимы друг от друга, т.е. внимание, хорошее в одном отношении, может быть не таким совершенным

в другом. В то же время свойства внимания можно сгруппировать, объединив, например, объем и распределение как характеризующие широту внимания, а также устойчивость, колебания и переключение как свойства, в которых проявляется динамическая сторона внимания.

*Устойчивость внимания* определяется длительностью, в течение которой сохраняется его концентрация. Кратковременные колебания внимания, не замечаемые субъектом в деятельности и не влияющие на ее продуктивность, неизбежны. По некоторым данным, они имеют периодический характер (Н.Н. Ланге) и проявляются, например, при восприятии двойственных изображений или едва заметных различий, очень слабых раздражителей, повторяясь через несколько секунд. В экспериментах Н.Ф. Добрынина, однако, испытуемые работали без заметных отвлечений внимания 20—40 минут. Лишь периодически наступающее утомление ведет к снижению концентрации внимания, ухудшающему результат деятельности.

От чего зависит возможность длительного удержания внимания на объекте, явлении или деятельности? Важнейшее условие этого почти одинаково описано в работах классиков психологии — Г. Гельмгольца, У. Джемса, С.Л. Рубинштейна. Никто не способен непрерывно сосредоточивать внимание на неизменяющемся объекте мысли. Когда объект не доставляет новых впечатлений, внимание отвлекается от него. Исключением являются, вероятно, случаи патологических состояний сознания (например, фиксированные идеи). Только постоянно раскрывая в предмете восприятия или мысли новое содержание, можно сохранить устойчивость внимания. С.Л. Рубинштейн отмечает, что сосредоточение внимания — это не остановка мыслей на одной точке, а их движение в едином направлении. Однообразие, монотонность «притупляет» внимание, угащает его. Важно также, чтобы изменяющееся содержание объединялось какими-то отношениями в единое целое, образовывало систему, сосредоточенную вокруг одного центра, отнесенную к одному предмету.

У. Джемс обсуждает точку зрения Ж. Кювье, утверждавшего, что гений — это прежде всего внимание. Он пишет, что интеллект, бедный знаниями, неподвижный и неоригинальный, едва ли будет в состоянии долго сосредоточивать внимание на одном предмете. Поэтому можно сказать, что не внимание создает гения, а гениальность позволяет сохранять устойчивое внимание, находить все новые стороны в объектах, связанных между собой «рациональным принципом». Данное условие устойчивости вни-

мания объясняет, почему так важно, борясь с отвлечениями при работе с учебным материалом, разнообразить приемы его осмысления, переработки информации, а не просто однообразно повторять запоминаемое.

Другими факторами устойчивости внимания являются интерес к материалу, его связь с потребностями, знакомость и понятность, трудность выполняемой деятельности, индивидуально-психологические особенности личности (такие, например, как свойства темперамента и уровень развития волевых черт характера), комфортные или отвлекающие внимание условия, в которых деятельность выполняется, а также психическое состояние человека. Внимание ученика хорошо удерживается на материале, раскрывающем новые стороны в том, что в какой-то мере ему известно. Наоборот, длительное сосредоточение на непонятном материале почти невозможно. Интерес обуславливает получение знаний, а знания вызывают интерес. Очень трудно долго удерживать внимание и на слишком простой деятельности или на объектах, которые «не поддаются развитию».

При описании одной из разновидностей устойчивого внимания, не требующего волевых усилий для его поддержания, М. Чиксентмихайи использует понятие «поток». В состоянии потока действие следует за действием «согласно внутренней логике», человек чувствует, что действия находятся в его власти. При этом художник, например, может часами увлеченно и самозабвенно работать над картиной. В таком состоянии он переживает также чувство власти и компетентности, его сознание сужено, забывается все, что не связано с основной деятельностью. Главное условие возникновения потока — соответствие требований ситуации умениям человека.

Последнее, что следует отметить при обсуждении условий устойчивости внимания, — это рассеянность как следствие его патологической подвижности, неустойчивости, отвлекаемости. Иногда такое внимание называют порхающим, оно «ведет себя», как бабочка, постоянно перелетающая с цветка на цветок. Хорошими примерами порхающего внимания может быть рассеянность, характерная для гиперактивных, подвижных и помехонеустойчивых детей, для больных, страдающих паранойей. Проблемы с устойчивой концентрацией внимания часто возникают в старческом возрасте, а также в состояниях тревоги и депрессии.

*Вклад когнитивной психологии в разработку проблем внимания*

В последние десятилетия за рубежом проблемы внимания исследовались главным образом в русле когнитивной психологии. Именно представителями этого направления были предложены наиболее интересные модели и теории внимания, для подтверждения которых проведено множество экспериментов.

Первые модели внимания по-разному решали вопрос о том, как осуществляется отбор информации, когда мы одновременно получаем разные сообщения и должны «отслеживать» одно из них (релевантное), игнорируя остальные (иррелевантные). Представление о ранней фильтрации информации по физическим признакам (Д. Бродбент) сменилось моделью аттенюатора (Э. Трейсман), согласно которой иррелевантная информация не блокируется полностью, а лишь ослабляется. Позже появились теории поздней селекции: отбор информации происходит лишь после семантического анализа всех знакомых стимулов. Наконец, теории гибкой и множественной селекции (М. Эрдели) вообще не фиксируют место «бутылочного горлышка», сужающего поток информации. Селективность ее переработки обеспечивается множеством механизмов, которые либо срабатывают автоматически, либо контролируются сознательно (Р. Шиффрин и У. Шнайдер). Прослеживается тенденция при объяснении явлений внимания все больше учитывать активную роль субъекта, его сознания и самосознания в регуляции потока информации.

Другой подход рассматривает внимание как умственное усилие. Ограниченный объем ресурсов внимания ставит проблему оптимального распределения этих ресурсов, которая решается в модели Д. Канемана. В данной модели блок «политики распределения» дозирует умственные усилия с учетом прежде всего трудности деятельности, уровня физиологической активации, некоторых постоянных правил (например, следует обращать внимание на собственное имя). Показано, что надежным показателем динамики умственного усилия является изменение диаметра зрачка. Модель хорошо объясняет многие факты, относящиеся к распределению внимания, она соответствует житейским представлениям и запросам практики, дает новый взгляд на механизмы избирательности восприятия. В дальнейшем была поставлена проблема физиологической природы ресурсов внимания.

Инициатором иного подхода к трактовке внимания в когнитивной психологии стал У. Найссер. Он ввел понятие «предвни-

мание» и сначала выделил два вида процесса переработки информации: пассивную предвнимательную переработку на первой стадии и внимательную, или фокальную, переработку, когда идет активное конструирование образа, на второй стадии. Позже центральными понятиями в модели У. Найссера стали «перцептивный цикл» и «схема», а внимание рассматривалось как перцептивное действие. Одни схемы формируются в процессе научения или неоднократного выполнения определенного круга задач и затем обеспечивают отбор и избирательное использование информации. Они подготавливают субъекта к принятию информации какого-то вида, направляют исследование, которое и обеспечивает получение именно этой информации. Автоматически операции обработки информации У. Найссер объясняет работой других схем — простых, автономных и врожденных. В рамках этого подхода он интерпретирует, в частности, отвлекаемость детей, трудности одновременного выполнения двух задач. Фактически модель перцептивного цикла отрицает специфику и самостоятельный статус внимания.

В дальнейшем наиболее интересные трактовки сути и механизмов внимания в когнитивной психологии были предложены в русле концепций о связи внимания и моторного действия (А. Олпорт, О. Нойман, Д. Норман и Т. Шаллис и др.). Отход от компьютерной метафоры привел к отвержению идеи ограниченной способности центральной переработки информации. Селекция нужна, прежде всего, для управления целенаправленным действием. Была предпринята также попытка объяснить с позиции моделей внимания волевые действия.

## § 5. ПАМЯТЬ

До сих пор отсутствуют глубокие обобщения, касающиеся памяти в целом. В основе сложившейся ситуации лежат две фундаментальные причины. Во-первых, для того чтобы описать память в целом, необходимо затронуть и другие психические процессы, свойства и состояния. При запоминании и воспроизведении участвуют различные психические образования: внимание, мышление, личностные установки, эмоции и др., к тому же нельзя запомнить что-либо, не восприняв это. Складывается впечатление, что, характеризуя память, мы описываем психику в целом. В результате возникает закономерный вопрос: что представляет память в собственном смысле слова? Во-вторых, память человека изначально не может быть одномерным образова-

нием, ибо человек как биосоциальное существо является одновременно индивидом, субъектом деятельности, личностью и индивидуальностью.

Если обобщить существующие на конец XX в. представления о мнемических процессах, то можно сказать, что память представляет собой *многоуровневую, иерархическую, динамичную, развивающуюся, открытую к образованию новых связей систему организации индивидуального опыта* в качестве условия осуществления предстоящей деятельности.

Память можно охарактеризовать как функцию, как процесс, как психическую реальность, имеющую определенное строение, как подструктуру интеллекта, как подсистему личности.

Наиболее традиционные представления о памяти рассматривают ее как функцию и как процесс. Память как психическая функция рассматривается как некоторая психическая реальность, позволяющая продуцировать мнемический результат. В этом случае исследуется результативная сторона памяти: ее эффективность. *Эффективность памяти* — это производительность, качество и надежность мнемической деятельности. Производительность: количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти), скорость запоминания и воспроизведения; качество: точность запоминания и воспроизведения; надежность: прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и воспроизведения. Результативная сторона памяти есть следствие ее процессуальной стороны.

Память как психический процесс характеризуется мнемическими действиями и мнемическими операциями, этапами запоминания и воспроизведения и т.д. Она может быть описана с помощью пяти основных видов мнемических процессов: запоминания, сохранения, забывания, узнавания и воспроизведения. *Запоминание* — это организация (кодирование, удержание, «присвоение») вновь поступающей информации. Запоминание условно подразделяется на собственно запоминание и запечатление. *Сохранение* — активное или пассивное (произвольное и непроизвольное) преобразование (трансформация) запомненной информации. *Забывание* — процесс, обратный сохранению, характеризующийся уменьшением возможности воспроизвести или узнать запомненный материал. *Воспроизведение* — восстановление (реконструкция) ранее запомненного материала. Процесс воспроизведения включает в себя процессы припоминания и воспоминания. *Припоминание* — произвольное извлечение из долговременной памяти образов прошлого. *Воспоминание* — непроизвольное извлече-

ние из долговременной памяти образов прошлого. *Узнавание* — идентификация (опознание) объектов или явлений как ранее известных в момент непосредственного контакта с ними.

Когнитивная психология, рассматривая память и как функцию, и как процесс одновременно и пытается объяснить закономерности ее функционирования, представляет ее как развивающуюся, многоуровневую систему хранилищ (сенсорный регистр, кратковременная память, долговременная память).

Память как система процессов организации информации в целях запоминания, сохранения и воспроизведения может рассматриваться и как подструктура интеллекта — системного взаимодействия познавательных способностей и имеющихся у личности знаний, реализующего функции переработки информации.

Мнемические процессы управляются мотивами, эмоциями, личностными смыслами и волевыми качествами личности. Следовательно, результаты мнемической деятельности зависят не только от качества переработки информации, но и от качества и особенностей регуляции процессов запоминания, сохранения и воспроизведения со стороны личностных образований.

### *Виды памяти*

В деятельности человека, управляющего людьми или техникой, в той или иной мере проявляются все основные виды памяти. Если классифицировать память по времени, то можно выделить следующие ее виды: *кратковременную, оперативную и долговременную*. Основное различие между ними — это время хранения информации. Кратковременная память обеспечивает хранение поступившей информации в течение секунды или минуты, долговременная — в течение дня, месяца, года или всей жизни.

В кратковременной памяти информация хранится не более 20 с. В дальнейшем информация преобразуется, анализируется, обрабатывается субъектом, такого рода память уже ближе к долговременной. Можно сказать, что кратковременная память — это как бы фотография объектов, воздействующих на органы чувств.

Оперативная память представляет собой способность человека сохранять текущую информацию, необходимую для выполнения того или иного действия; длительность хранения определяется временем выполнения данного действия. Простейший пример оперативной памяти — сохранение первых слов принимаемого речевого сообщения в течение всего времени его аудирования.

При переводе информации из кратковременной в оперативную происходит ее селекция по критериям, определяемым задачей, которую решает человек.

Долговременная память хранит информацию впрок, для предстоящей деятельности. При переводе информации из кратковременной памяти в долговременную происходит ее дальнейшая селекция и вместе с тем реорганизация. Информация приобретает форму, в которой она может быть успешно «присвоена» субъектом деятельности. Соотношение между кратковременной, оперативной и долговременной видами памяти зависит от задач, решаемых субъектом данной деятельности, и от структуры самой деятельности. В одних случаях ведущее место принадлежит кратковременной памяти, в других — долговременной.

Кратковременная память связана, прежде всего, с первичной ориентировкой в окружающей среде и поэтому направлена главным образом на фиксацию общего числа вновь появляющихся сигналов вне зависимости от их информационного содержания. Оперативная память направлена на сохранение текущей информации в рамках конкретной деятельности или конкретного действия. Долговременная память ориентирована на будущее, на сохранение индивидуального опыта личности.

Субъект деятельности получает информацию благодаря разным органам чувств: зрению, слуху, обонянию, осязанию и вкусу. Соответственно выделяют: *зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную и вкусовую* память. Соотношение перечисленных видов памяти в реальной деятельности зависит от характера деятельности и от индивидуальных особенностей работника, который будет опираться на наиболее развитый вид памяти.

Кроме того, в зависимости от характера запоминаемой информации можно выделить: память на слова (*вербальная* память), память на образы (*образная*), память на движение (*моторная*), память на эмоции, чувства, переживания (*эмоциональная*), а также память на расположение предметов в пространстве, на временные отрезки, на числа, фамилии, лица и т.д.

Особое значение имеет деление памяти на *непосредственную* и *опосредованную* по критерию развитости процессов запоминания. Непосредственная память отличается слабой обработкой запоминаемого материала. В этих случаях субъект просто заучивает материал, многократно повторяя его, зазубривает или стремится запечатлеть информацию. Такого рода запоминание и называется памятью без средств, т.е. без обработки запоминаемого мате-

риала. В тех случаях, когда человек ищет способы запоминания, осмысливает, анализирует, сравнивает материал и т.д., речь идет о принципиально ином, качественно более высоком запоминании, о логическом, опосредствованном, т.е. с помощью каких-либо средств (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Виды памяти

### *Непроизвольное запоминание*

Запоминание без мнемической направленности, без намерения запомнить называют *непроизвольным*. Оно обеспечивает сохранение большей части нашего опыта, однако стало изучаться позже произвольного и долгое время считалось неточным, непрочным, запечатлевающим «случайные» факты, не вошедшие в поле внимания. Действительно, есть немало данных, которые, на первый взгляд, подтверждают такое мнение. Например, при инсценировке драки было получено лишь 47% правильных ответов от наблюдавших ее детей. Или человек, повторявший каждый день вслед за женой молитву и произнесший ее около 5000 раз, не смог прочитать ее наизусть, когда его попросили это сделать, но

выучил текст молитвы после этого за несколько повторений. Хорошо известны также неполнота, неточность и противоречивость свидетельских показаний, что впервые было описано и проанализировано В. Штерном еще в начале XX в. Однако проведенные позже исследования П.И. Зинченко и А.А. Смирнова показали, что проблема эффективности или неэффективности произвольного запоминания намного сложнее.

Смирнов неожиданно для испытуемых просил их вспомнить все, что они запомнили по дороге из дома на работу, или же (во второй серии опытов) предлагал им рассказать, что происходило в течение научного совещания, на котором они присутствовали за неделю до опытов. Был сделан вывод о зависимости произвольного запоминания от основной линии деятельности, в ходе которой оно осуществлялось, и от мотивов, определяющих эту деятельность. Испытуемые чаще всего вспоминали то, что делали (а не о чем думали), что способствовало или препятствовало достижению цели, а также нечто странное, необычное. Запомнились и те положения из выступлений, которые были тесно связаны с кругом знаний и интересов испытуемых. Зинченко при изучении произвольного запоминания предлагал испытуемым выполнять задания, требующие разной интеллектуальной активности. Он установил, что эффективность запоминания зависит от того, является ли запоминаемое целью деятельности или лишь средством ее выполнения. Другой фактор — это степень, уровень интеллектуальной активности. Высокая интеллектуальная активность необходима для того, чтобы компенсировать отсутствие мнемической направленности. Именно поэтому, например, произвольно лучше запоминались числа из задач, которые придумывал сам испытуемый, а не те, которые были в задачах, предлагаемых для решения в готовом виде.

Сравнительные исследования эффективности произвольного и произвольного запоминания показали, что при глубоком проникновении в смысловое содержание материала, при мыслительной переработке воспринятого, даже без мнемической задачи материал сохраняется в памяти прочнее, чем то, что запоминалось произвольно, но без активной интеллектуальной деятельности. В то же время там, где произвольное запоминание более продуктивно, чем произвольное, это преимущество у детей с возрастом ослабляется, так как более высокое умственное развитие обуславливает меньшую интеллектуальную активность при выполнении предлагаемых заданий.

Непроизвольное запоминание зависит от отношения деятельности к намерениям и потребностям. Эффект Б.В. Зейгарник заключается в том, что испытуемые, которым предлагают ряд заданий, при неожиданной просьбе вспомнить эти задания называют больше прерванных, незавершенных видов деятельности. Эффект объясняют отсутствием разрядки напряжения, которое создается «квазипотребностью» выполнить деятельность. Он зависит, однако, от многих факторов, и, в частности, при высокой мотивации, когда на первый план выходят мотивы, связанные с защитой Я, зависимость меняется на обратную: воспоминания о «неприятных» задачах, о неудачах подавляются.

Сложным является вопрос о влиянии эмоций на эффективность непроизвольного запоминания. По Фрейду, то, что имеет яркую негативную окраску, вытесняется в бессознательное. Другие авторы (например, Блонский) получали в экспериментах иные данные, отмечая, что навряд ли забывание неприятного полезно для жизни. Ясно лишь, что обычно эмоциональная окраска улучшает запоминание по сравнению с запоминанием эмоционально нейтрального материала. С.Л. Рубинштейн считает невозможным однозначный ответ на вопрос о том, приятное или неприятное запоминается лучше. К сожалению, механизмы влияния эмоций на запоминание до сих пор изучены плохо.

В современной когнитивной психологии к обсуждаемому вопросу самое прямое отношение имеет модель «уровня обработки», предложенная Ф. Крейком и Р. Локхартом. Согласно этой модели, память является побочным продуктом обработки информации, а сохранение ее следов прямо зависит от глубины обработки. Поверхностный, сенсорный анализ менее эффективен для запоминания, чем, например, семантический. Эта модель, по сути сходная с более ранними взглядами Смирнова и Зинченко, подвергается критике, однако она хорошо объясняет многие факты (например, запоминание текста роли актером при работе над ней или запоминание следователем тех трудных дел, которые он вел). Показано также, что студенты, склонные к глубокой обработке учебного материала, лучше запоминают его (Р. Шмек). Полезна и «личностная разработка» материала, например, поиск событий из личного опыта, соответствующих изучаемым закономерностям, или попытки использовать эти закономерности на практике.

### *Память и мнемические способности*

*Мнемические способности — это средства запоминания, сохранения и воспроизведения информации.* Это — одна из составляющих памяти. *Память — система мнемических способностей и той информации, которой владеет человек.* Понятие «мнемические способности» было введено в отечественную психологию А.А. Смирновым как наиболее адекватная характеристика памяти в дифференциально-психологическом смысле. Смирнов рассматривал мнемические способности как индивидуальную степень выраженности памяти конкретного человека.

• Исследования в области психологии способностей последних 20 лет позволяют охарактеризовать мнемические способности как свойства функциональных систем мозга кодировать и декодировать информацию в целях реализации функций запоминания, сохранения и воспроизведения, имеющих индивидуальную меру выраженности и качественное своеобразие, что проявляется в эффективности деятельности и поведения<sup>1</sup>. Мнемические способности имеют определенное строение. Их структуру, можно описать системой разноуровневых механизмов: функциональных, операционных и регулирующих.

*Функциональные механизмы мнемических способностей* — свойства многоуровневых разнопорядковых функциональных систем мозга кодировать и декодировать информацию в целях запоминания, сохранения и воспроизведения. Эти механизмы обладают следующими свойствами: имеют генотипическую и врожденную обусловленность; характеризуются индивидуальной мерой выраженности, но в определенных, генотипически заданных пределах; мономодальны; пластичны; существуют в неразрывном единстве с разноуровневыми процессами анализа воспринимаемой информации; представляют собой неосознаваемый уровень психической активности, но результат их появления может осознаваться.

*Операционные механизмы мнемических способностей* — мнемические действия, позволяющие обрабатывать (осмысливать) материал в целях его запоминания, сохранения и воспроизведения.

<sup>1</sup> Шадриков В.Д., Черемоткина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.

Операционные механизмы мнемических способностей формируются благодаря как биологическим (созревание мозга), так и социальным (обучение) факторам. Они обладают следующими свойствами: многоуровневостью; пластичностью (подвижностью, динамичностью); конгруэнтностью запоминаемому материалу; индивидуальным своеобразием; относительной стабильностью для каждого субъекта основных характеристик используемых ими операционных механизмов и уровня их функционирования (перцептивный, образный или мыслительный).

*Регулирующие механизмы мнемических способностей* — это система внешней по отношению к памяти регуляции и внутренней регуляции, находящейся «внутри» мнемических процессов. Внешняя по отношению к памяти регуляция: мотивы, цели деятельности, Я-концепция, эмоции, волевые качества, которые в совокупном детерминирующем влиянии на мнемические процессы выражаются как личностные смыслы «запомнить», «узнать», «воспроизвести» или «забыть». Основой регулирующих механизмов является внутренняя регуляция, которую составляют следующие действия: отражение условий запоминания и воспроизведения; принятие решения (выбор оперативной единицы запоминания и воспроизведения); антиципация процесса и результата запоминания и воспроизведения; формирование представления о программе запоминания и воспроизведения; контроль процесса запоминания и воспроизведения через оценку параметров результата; коррекция.

Регулирующие механизмы мнемических способностей обладают следующими свойствами: появляются как следствие развития операционных механизмов; оказывают влияние на мнемический результат через управление процессом переработки информации; способны проявляться относительно самостоятельно от операционной стороны мнемических способностей, но могут составлять неразрывное единство с процессом осмысления (переработки) информации.

Система функциональных, операционных и регулирующих механизмов функционирует во взаимодействии с уже хранящейся у субъекта информацией. Знания, опыт, образы прошлого и т.д. — содержание внутреннего мира человека можно назвать репрезентацией информации в памяти человека (И. Хофман и др.) или образом мира (А.Н. Леонтьев и др.). Единство этих образований и составляет память (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Память как система мнемических способностей и хранящейся у человека информации

### *Уровни развития мнемических способностей*

Развитие памяти происходит благодаря развитию мнемических способностей. Функциональные механизмы (природная основа памяти) надстраиваются операционными и регулируемыми (благоприобретенными) механизмами. Ключевым моментом развития памяти являются операционные механизмы, появление которых кардинально изменяет строение памяти и создает условия для системного взаимодействия функциональных, операционных и регулирующих механизмов, что выражается в увеличении эффективности запоминания, сохранения, воспроизведения и узнавания любого материала.

Какими способами можно развивать память?

В качестве приемов развития памяти можно выделить 13 видов операционных механизмов мнемических способностей (13 способов обработки информации в целях ее более эффективного запоминания, сохранения и воспроизведения).

*Группировка* — разделение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта, фонетическим признакам и т.д.).

*Опорные пункты* — выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры, цифровые данные, сравнения, имена, эпитеты, незнакомые и малознакомые слова, чем-либо выделяющиеся выражения, эмоциональная реакция субъекта и т.д.).

*Мнемический план* — совокупность опорных пунктов.

*Классификация* — распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков.

*Структурирование* — установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого.

*Систематизация* — установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними.

*Схематизация* — изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенного представления запоминаемой информации.

*Аналогии* — установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

*Мнемотехнические приемы* — совокупность готовых, известных способов запоминания.

*Перекодирование* — вербализация или проговаривание, называние, представление информации в образной форме, преобразование информации на основе семантических, фонематических признаков и т.д.

*Достраивание запоминаемого материала* — привнесение в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников; объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам; распределение по местам (метод локальной привязки или метод мест).

*Серийная организация материала* — установление или построение различных последовательностей: распределение по объему; распределение по времени; упорядочение в пространстве и т.д.

*Ассоциация* — установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта и т.д.

Развитие мнемических способностей обусловлено появлением операционных и регулирующих механизмов. В этом процессе можно выделить четыре основных уровня:

запоминание с опорой на функциональные механизмы;

появление операционных механизмов;

развитие операционных механизмов и появление регулирующих;

сформирована система функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Первый уровень — уровень додеятельностной памяти. Запоминание совершается с опорой на функциональные механизмы, так как операционные механизмы еще не появились. Феноменологически запоминание на этом уровне близко к запечатлению и механическому запоминанию. Сказанное означает, что инфор-

мация повторяется, циркулирует, но не обрабатывается, не трансформируется.

Второй уровень характеризуется появлением в структуре памяти операционных механизмов, которые функционируют преимущественно на перцептивном уровне. Ими могут быть: группировка, распределение по объему, по времени, в пространстве, перекодирование, выделение опорного пункта по внешним признакам, а также ассоциации. С появлением операционных механизмов в структуре памяти процесс запоминания принципиально меняется. Субъект начинает ориентироваться в запоминаемом материале, причем ориентироваться целенаправленно, осмысленно. Возникают предпосылки регулирующих механизмов, так как с развитием ориентировочных действий появляется база для подлинной регуляции.

Третий уровень развития мнемических способностей — это уровень, на котором появляются все основания рассматривать процесс запоминания как деятельность. Сформированы все компоненты функциональной системы мнемических способностей. Развивается структура операционных механизмов. В связи с этим появляются основания для возникновения и развития регулирующих механизмов. Операционные механизмы способны функционировать на всех уровнях: восприятия, представления, памяти, мышления и воображения. На третьем уровне субъекту подвластны все способы обработки запоминаемого. Сущность этого уровня заключается в появлении внутренней регуляции благодаря формирующейся системе функциональных и операционных механизмов.

Четвертый уровень развития мнемических способностей характеризуется сформированной функциональной системой мнемических способностей. Операционные механизмы представляют развитые системы действий. Субъект умеет обрабатывать материал на любом уровне анализа запоминаемого, причем при доминирующей мыслительной обработке. На этом уровне наиболее заметна интегрирующая роль мышления, затем, на высшем уровне, рост эффективности системы функциональных и операционных механизмов объясняется двунаправленной интеграцией нижележащих уровней. На предыдущих уровнях субъект в гораздо большей степени зависит от объекта, от запоминаемого материала. На первом уровне субъект не оперирует образом запоминаемого, он оперирует с объектом. На втором уровне появляется возможность оперировать образом, но эти действия направлены на то, чтобы запомнить материал без изменения. На

третьем уровне субъект способен структурировать, группировать, дотраивать запоминаемое, т.е. манипулировать содержанием материала в целях запоминания. В данном случае запоминание осуществляется на том уровне, который более развит, мышление может не иметь доминирующего значения. На высшем уровне развития мнемических способностей субъект использует все имеющиеся у него способы обработки запоминаемого под регулирующим воздействием мышления. Высший уровень характеризуется появлением регулирующего механизма мнемических способностей, выражающегося в том, что контролируемые, программируемые действия уже не представлены так отчетливо, как на предыдущем уровне. Контроль процесса запоминания представляет собой неразрывное единство с процессом запоминания. Развитие системы функциональных и операционных механизмов находится в прямой зависимости от степени интегрированности познавательных способностей. Эффективность регулирующих механизмов мнемических способностей является функцией этой системы. Итак, сущность высшего уровня развития мнемических способностей — сформированная функциональная система мнемических способностей.

## § 6. МЫШЛЕНИЕ

Мы можем найти весьма различающиеся по объему и по содержанию определения мышления, но при этом некоторые его характеристики неизменно присутствуют в любом случае. Так, С.Л. Рубинштейн пишет, что мышление — это опосредованное и обобщенное познание объективной реальности, на эти же важные черты мышления указывают и многие другие психологи.

Мы знаем, что ощущения и восприятие тоже являются психическими процессами, процессами познания. Эти психические процессы отражают конкретные свойства предметов и явлений или сами эти предметы в целом, т.е. при этом осуществляется непосредственное отражение, познание того, что доступно непосредственно нашим органам чувств.

Ощущения и восприятия отражают отдельные свойства явлений и предметов действительности в их случайных и часто несущественных отношениях. В то же время многие свойства действительности недоступны нашему чувственному восприятию. О скрытом от восприятия, о недоступном нашим ощущениям мы узнаем опосредованно, т.е. с помощью сопоставления фактов, рассуждений и умозаключений, посредством анализа и синтеза.

Например, мы можем узнать, что жидкость в стакане кислая, попробовав ее. Но мы можем узнать об этом также, опустив в жидкость лакмусовую бумажку. И этот, второй, случай свидетельствует о простейшем случае опосредованного познания. Нашему чувственному познанию недоступно очень многое из того, что мы знаем о мире: что вещества состоят из атомов и молекул, что движение троллейбуса осуществляется за счет электричества, что болезни вызываются болезнетворными бактериями и т.д. Все эти знания — результат мышления людей. Поэтому они часто абстрактны. Их нельзя чувственно представить, а можно лишь знать. И речь идет не только об электричестве или атомах. Необходимо отделять свойство вещи от самой вещи. Но разве можно ощущать, например, твердость предмета, не видя самого предмета?

Открываемые мышлением свойства окружающего мира очень важны, так как позволяют человеку успешно приспосабливаться к нему. Благодаря мышлению мы можем предвидеть те или иные факты и события, потому что мышление всякий раз «добывает» знания, являющиеся общими для целого класса явлений, а не только для одного какого-то случая. Умение найти в новой ситуации общее с прежней, постижение общего в, казалось бы, разных случаях — важнейшее отличительное свойство мышления. *Мышление — это обобщенное и опосредованное отражение объективной реальности.* Оно обнаруживает, открывает в окружающем мире определенные классы предметов и явлений, родственных по тому или иному признаку. Мы часто этого не замечаем, но на самом деле, говоря «курица», «чашка», «дерево», «стол», имеем в виду «курицу вообще» и «стол вообще», что и позволяет нам отнести к столам самые различные по форме или размеру предметы. Итак, мышление, будучи познавательным процессом, отличается от других тем, что осуществляет обобщение и опосредованное познание объективной реальности, хотя, конечно же, опирается при этом на чувственное познание при активном взаимодействии человека с познаваемым объектом. Активное взаимодействие, преобразование предметов, различные действия человека являются существенной особенностью мышления. Дело в том, что только в ходе действий с предметами выявляются несовпадения чувственно данного, познаваемого в ощущениях и восприятии, и ненаблюдаемого, скрытого. Эти несовпадения явления и сущности вызывают поиск, мыслительную активность человека, в результате которой достигается познание, открытие существенно нового.

### *Виды мышления*

Мышление в своих отдельных проявлениях может представлять удивительное многообразие. Так, мышление взрослого и ребенка, бухгалтера и плотника, здорового и больного качественно различно. Даже мышление одного и того же человека может быть различным при решении разных задач в неодинаковых условиях. Таким образом, можно говорить о видах мышления. Остановимся на некоторых из них, обращая при этом внимание на критерии их выделения.

Раньше других появилась генетическая классификация, согласно которой выделяются три уровня развития мышления. При этом ранним и простейшим видом мышления является *наглядно-действенное* мышление ребенка, находящееся «в плену» у ситуации и действия, т.е. не способное осуществляться без опоры на «созерцание» ситуации и возможности действовать в ней.

Совершенствуясь, мышление постепенно освобождается, «эмансипируется» из плена реальной конкретной ситуации. Вместо оперирования предметами мышление начинает оперировать их образами. Так возникает *наглядно-образное* мышление с присущими ему свойствами, например обратимостью осуществленных в воображении ситуаций. Появляется также возможность производить мысленно операции, не осуществимые в реальной действительности. Например, возможность отделения свойства от предмета, что закрепляется в речи.

В ходе дальнейшего совершенствования, мышление отказывается от оперирования предметами целиком и переходит к мысленному оперированию актуальными в каждом данном случае свойствами. Предметно-символический код, который использовало мышление, становится символическим, а нередко и словесно-символическим. Таким образом, возникает *словесно-логическое* или *словесно-символическое* мышление. Как видим, первым критерием выделения этих видов мышления оказывается собственная логика развития мышления, его все более значительное освобождение от многочисленных конкретных деталей реального оперирования элементами предметного мира.

Конечно, с развитием мышления не исчезает сама способность оперировать в ходе поиска решения самими предметами или их образами, хотя характер этого оперирования изменяется под влиянием изменяющихся новых видов мышления. Таким образом, возможно деление мышления на виды в зависимости от

того, чем оперирует мышление: символами, образами или действиями. По этому же критерию выделяют *вербальное* и *визуальное*, *конкретное* и *абстрактное* мышление.

Существует также деление мышления на виды в зависимости от направленности этого мышления — *теоретическое* и *практическое*. Направленность на объяснение явлений действительности приводит к появлению теоретического мышления, а направленность на преобразование действительности — практического. Таким образом, определяемое практическое мышление — это познание, подготавливающее преобразование некоторого объекта, познание, дающее субъекту возможность преобразовать, изменить объект, т.е. обеспечивающее адекватные действия субъекта по переводу объекта из одного состояния в другое.

Мыслительный процесс предполагает как создание гипотезы, новой идеи или образа, так и критическую оценку этого начала, проверку его на соответствие реальности. В обычном, реалистическом мышлении эти его компоненты взаимосвязаны и взаимоуравновешены. В некоторых особых случаях критический компонент отсутствует или ослабевает, и тогда возникает аутистическое мышление. Оно может приобретать различные формы в зависимости от того, как и почему снижается роль критического компонента. Это может быть связано с недостатком или недоступностью знаний о мире, как в детском или мифологическом мышлении; с направленностью мышления не на познание, а на удовлетворение каких-то внутренних желаний; наконец, просто с нефункционированием этого механизма, как это бывает в сновидном мышлении.

Деление мышления на *продуктивное*, *творческое* и *репродуктивное* противоречит самому определению мышления как заведомо продуктивного процесса, как «поиска и открытия существенно нового». Однако и такое деление оправдано, так как репродуктивные компоненты могут присутствовать в мыслительном процессе в большей или меньшей степени.

По характеру протекания познавательных процессов разделяют мышление *интуитивное* и *аналитическое*. Первое совершается непосредственно, как «ясное видение» открытого принципа или закона, второе — путем логических умозаключений, постепенно приводящих к нему.

Говоря о мышлении аутистическом, практическом, визуальном и т.п., мы должны помнить, что мышление едино и речь идет лишь о различных видах и формах этого единого процесса.

**Практическое мышление.** Исследования С.Л. Рубинштейна позволили рассматривать практическое мышление как протекающее

в форме действий и как исходную форму мышления теоретического: «Мышление зародилось в трудовой деятельности как практическая операция, как момент или компонент деятельности и лишь затем выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность»<sup>1</sup>. Под «практическим» Рубинштейн понимает «мышление, совершающееся в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач...»<sup>2</sup>. По его мнению, в простых случаях практическое мышление принимает форму наглядно-действенного. Но обычно оно требует особой наблюдательности, умения быстро переходить от размышления к действию и обратно и других специфических особенностей.

Рубинштейн специально не останавливается на проблеме практического мышления. Она становится центральной проблемой работы Б.М. Теплова «Ум полководца». По мнению автора, «работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается непрерывному испытанию практикой»<sup>3</sup>.

Практическое мышление, согласно Теплову, это мышление, протекающее в условиях практической деятельности: дефицита времени, опасности, высокой ответственности за принимаемое решение. Это также мышление, направленное на решение очень сложной задачи — с неопределенными, изменчивыми условиями, отличающимися огромным числом элементов и свойств, которые, казалось бы, надо учесть. Но главное — практическое мышление, по его мнению, ищет решение, неотделимое от исполнения, т.е. сразу же реализующееся.

Таким образом, для Теплова практическое мышление — это не наглядно-действенное мышление, а мышление, регулирующее, определяющее действие. Оно «вплетено» в деятельность в качестве управляющего, регулирующего компонента. Его результаты реализуются в деятельности испытываются в ней.

Сегодня чаще всего мы встречаемся с развитием идей Теплова. Практическое мышление — это мышление, в котором представлены как когнитивная, так и регулятивная функции. Это мышление, отличающееся направленностью на преобразование реальной действительности, а не только на ее познание и объяс-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы психологии. С. 341.

<sup>2</sup> Там же. С. 365.

<sup>3</sup> Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 254.

нение. Осуществляя трудовую деятельность, практически преобразуя мир, человек познает этот мир также и со стороны путей и возможностей этого преобразования. Практическое мышление обеспечивает успешное, адекватное преобразование мира в ходе практической деятельности. Направленность на реализацию вырабатываемого решения вносит глубокие изменения в сам мыслительный процесс. Практическое мышление — это индивидуализированное мышление: если субъект производит изменения в объекте, то свойства объекта воспринимаются сквозь призму возможности воздействия на него и тем самым достигается свойство в форме, адекватной действиям данного субъекта.

Для практического мышления характерно, что оно начинается не со знакомства с условиями задачи, кем-то уже сформулированной, а с проблемной ситуации, которую необходимо заметить в ситуации реально протекающей деятельности. «Условия» задачи никем не представлены, их должен сформулировать сам человек.

На всех этапах мыслительного процесса субъекту приходится помнить, что нужно найти решение не «в принципе», а решение осуществимое, реальное. Это учитывается, когда субъект, берясь за решение, формулирует задачу, выдвигает гипотезу и т.д. Вот почему принимается как проблемная не любая ситуация, а достаточно значимая и разрешимая.

Знания о возможности реализации решения, т.е. практического действия по преобразованию объекта, — это знания о его преобразуемости, о свойствах объекта, позволяющих эти преобразования. Их нередко называют «податливостями». Для практического мышления нужны и другие знания — о взаимосвязях и строении объекта, о том, какие возможны изменения в его различных частях под влиянием вносимого изменения в какой-либо одной части. Все эти знания организованы не по категориальному, а по ситуативному и субъектному принципу, они часто не осознаются и с трудом поддаются вербализации.

Индивидуализированы и знания, получаемые практическим мышлением. Они адекватны преобразующим возможностям субъекта и плохо вербализуются («молчаливое» знание).

Интуитивное мышление. Обычно об интуитивном мышлении говорят, имея в виду явное или неявное противопоставление двух видов мышления: интуитивного и словесно-логического. Основанием выделения этих видов мышления является различие по степени осознанности и соответствия логическим требованиям построения умозаключения, получения вывода. При интуитивном

мышлении речь идет о таком случае, когда имеет место не плавный логический переход от данного к новому, а происходит разрыв, скачок к новому знанию через отступление от ранее установленной логики. В гештальтпсихологии такой путь получения решения описывается как инсайт — внезапный скачкообразный переход к новой структуре.

Различие между процессом логического и интуитивного мышления заключается в том, что процесс интуитивного мышления неосознаваем, он слит с продуктом. На интуитивном уровне способы действий не выделяются как таковые, они непосредственно даны субъекту как единое целое с объектом и самим действием. Процесс логического мышления, напротив, осознан, отделен от своего продукта, а способы действия выделены и превращены в операции, применимые ко многим подобным объектам.

Каждому из видов мышления, как считает Я.А. Пономарев, соответствуют объекты различного типа. Объекты интуитивного мышления представляют собой предметы — оригиналы, с которыми взаимодействует человек. А объектами логического мышления выступают знаковые системы, в которых обозначаемое и обозначающее — предмет и знак четко разделены.

По мнению известного ученого и методолога Г.П. Щедровицкого, логическое мышление выполняет в первую очередь не функцию получения нового знания, а функцию передачи, трансляции уже полученного знания другому. Поэтому обычно при исследовании мыслительного процесса мы обнаруживаем, что решение логически обосновывается только после того, как оно уже психологически найдено. Развитое мышление представляет собой сложное единство логических и интуитивных компонентов, тесно взаимосвязанных между собой.

Для реальной психической деятельности человека наиболее характерно именно взаимодействие логических и интуитивных компонентов, обязательное наличие которых отличает человеческое мышление от «мышления» компьютера. Если в человеческом мышлении присутствуют и сами предметы, и знаковые модели, то компьютер работает исключительно со знаковыми моделями. В этом смысле мышление компьютера является полностью логическим, лишенным всех интуитивных компонентов, что приводит к невозможности самостоятельного построения компьютером любых моделей, поскольку знаковые модели строятся на основе взаимодействия с реальным предметом.

Исследования Л.Л. Гуровой и ее сотрудников выявили связь интуиции с образной репрезентацией информации в процессе

решения задач. Установлено, что наглядные решения носят более интуитивный характер. В решении задач интуиция выступает как компонент генерирования гипотез и стратегий решений на основе оперирования содержанием задачи в виде комплексных ориентиров поиска, которые объединяют смысловые и логические признаки в нестандартных сочетаниях. Эти ориентиры поиска позволяют в ходе решения одновременно учитывать целый ряд признаков, каждого из которых по отдельности недостаточно для правильного решения. Таким образом достигается целостное представление — интуитивная модель, структура задачи, позволяющая избегать последовательного перебора логически возможных вариантов. Именно образное кодирование дает возможность непосредственно оперировать реальными взаимоотношениями объектов, отыскивая пути решения в определенной области, соответствующей смыслу поставленной задачи.

В эвристическом программировании осуществляется формальное моделирование интуиции. Исходя из того, что опыт человека существует только в виде организованных систем — семантических пространств, имеющих иерархическую многослойную структуру, мы можем формировать операции, направленные на преобразования подсем опыта и их элементов. Значение операций отображается в одну или несколько точек одного или нескольких семантических пространств. На этом множестве точек, сгруппированных по некоторому общему свойству, заданы параметры, по которым определяется, какие точки являются проекциями реальных объектов, а какие — случайным шумом. Множество проекций реальных объектов образует контекст (сечение пространства). Интуиция в этой модели представляет собой процесс перенесения с заданной трансформацией структуры подсем опыта с одной области деятельности (из одного контекста) на другую (в другой контекст). При этом в сознании представлены только исходные данные и результат. Для успешного решения необходимо существование по крайней мере одной области сечения семантического пространства (одного контекста), на который бы попадали точки только одного реального объекта или группы. Например, при успешном опознании треугольника только точки, порожденные операциями зрительного сканирования треугольника, попадают в одну область, представляющую эту фигуру в семантическом пространстве. Экспериментально показано, что опознание геометрических фигур чаще всего происходит на интуитивном уровне за гораздо меньшее время, чем то,

которое необходимо для актуализации логических признаков и их соотнесения с правилом.

Выделяется особое семантическое X-пространство, включающее в себя знания человека о мире и о нем самом. Только области X-пространства могут использоваться для формально-логических построений. Положительное влияние опыта работы на успешность интуитивных решений объясняется через формирование множеств областей X-пространства, связанных с одной и той же областью другого семантического пространства. С ростом опыта размеры этих областей уменьшаются, а их число увеличивается, что значительно облегчает обработку информации. Сама интуиция при таком подходе объясняется как накопление возможных, не полностью осознаваемых гипотез.

Аутистическое мышление. Понятие аутистического мышления появилось в психиатрии. Е. Блейлер описывает аутистическое мышление как такое, которое «не обращает внимания на противоречия с действительностью». В своих наиболее ярких формах аутистическое мышление проявляется в болезненных состояниях, например при шизофрении, однако в действительности существуют всевозможные переходные формы, начиная с незначительного отрыва от непосредственного опыта (что необходимо при любом выводе по аналогии, при логической индукции) до самого необузданного полета фантазии.

Здесь обнаруживается некоторое сходство между аутистическим и мифологическим, или магическим, мышлением. В первую очередь это сходство заключается в том, что аутистическое и мифологическое мышление не отвечают требованиям логики и критериям научного знания, основываются на отходе от имеющегося опыта. Первоначально аутистическое и мифологическое мышление считались происходящими от недостатка научных знаний. Предполагалось, что мы мыслим мифологически или аутистически там, где опыт взаимодействия с действительностью еще недостаточен для научного познания, а практические и познавательные потребности побуждают к ее дальнейшему изучению. И постепенно, в ходе накопления практического опыта и основанного на нем научного знания о мире, значение подобных форм мышления уменьшается. В качестве примеров этого служило изменение геоцентрической модели мира на современную, развитие взглядов на происхождение человека и т.п.

Но в настоящее время более широко распространена другая точка зрения. Аутистическое и мифологическое мышление не противопоставляются научному, а рассматриваются как иные,

самостоятельные формы познания, не прекращающие своего существования с развитием науки. К. Леви-Строс считает, что магия и наука представляют собой два способа познания, отличающихся не столько по своему характеру, сколько по типу явлений, к которым они прилагаются.

**Мифологическое мышление.** Исследования Л. Леви-Брюля показали, что мифологическое мышление неоднородно. Оно включает в себя как мышление в процессе действия: «Первобытные люди весьма часто дают такие доказательства своей поразительной ловкости и искренности в организации своих охотничьих и рыболовных предприятий, они очень часто обнаруживают дар изобретательности и поразительного мастерства в своих произведениях искусства»<sup>1</sup>, — пишет Леви-Брюль, так и собственно мифологический компонент, направленный на объяснение действительности.

Мифологическое мышление предполагает некоторые действия (мистерии, ритуалы, заклинания и др.) и пониженную чувствительность к критике, как и аутистическое, но имеются и существенные отличия.

Во-первых, мифологическое мышление имеет социальный характер, опирается на коллективные представления, т.е. оно основано на опыте общества, а не отдельного индивида.

Во-вторых, отличие аутистического мышления от мифологического заключается в отсутствии практической эффективности. В мифологическом мышлении не критичность, например по отношению к ритуалам, во многом обусловлена тем, что повседневная практическая деятельность субъекта в достаточной мере эффективна. Поэтому мифологическая модель действительности хотя и не согласуется с научной, но сохраняет адекватность в той мере, в какой позволяет реально осуществлять деятельность.

Аутистическое мышление, напротив, оказывается не только независимым от реальной деятельности, но и активно направленным на уход из реальности для получения аффективного удовлетворения во внутреннем мире. Оно осуществляет наши желания, и вместе с желаниями наши опасения, глубоко затрагивающие внутреннее существо человека. Поэтому результаты аутистического мышления зачастую психологически оказываются даже более ценными, чем реальность. При этом реальный опыт не

<sup>1</sup> *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 8.

отрицается, но в нем используется лишь то, что не противоречит основной цели.

Принимая во внимание, что для творческого мышления, для открытия и создания нового необходим отход от сложившихся стереотипов, некоторые элементы аутистического мышления нужно считать нормальной и необходимой «гимнастикой ума», такие, например, как мечтания наяву, воображение себя в никогда не случавшихся ситуациях.

Основные принципы, управляющие аутистическим мышлением, это стремление к сохранению аффекта, с одной стороны, и стремление к получению удовольствий и позитивных переживаний — с другой. В случае отрицательных аффектов эти принципы противоречат друг другу, а в случае положительных — согласуются. «Там, где действительность тяжела и несносна, она часто вовсе исключается из мысли»<sup>1</sup>, — пишет Е. Блейлер. Так возникают бредовые идеи, сноподобные исполнение желаний в сумеречном состоянии и невротические симптомы — как символическое удовлетворение желаний.

Роль грез, фантазий, мысленного проживания ситуаций, созданных воображением, существенно изменилась с появлением новых информационных технологий. В настоящее время особую остроту приобретает проблема аутистического мышления в связи с изучением влияния компьютера на человеческую психику. Описаны феномены ухода от реальности в компьютерные игры, формирования «интернет-зависимости», приводящие к аутизации человека, сужению сферы интересов, поглощенности исключительно информационными технологиями. Во взаимодействии с другими людьми иногда происходит уподобление их компьютеру, перенос приемов взаимодействия с компьютером на человека. Однако вместе с этим идет и возрождение начавших выходить из употребления с появлением телефона и радиосвязи навыков письменного общения через электронную почту. Таким образом, роль информационных технологий в формировании аутистического мышления нельзя считать полностью отрицательной. Информатизация может приводить как к стимуляции творческого воображения, развитию познавательных потребностей, самоактуализации, так и к аутизации. Проводятся исследования, посвя-

<sup>1</sup> Блейлер Е. Руководство по психиатрии. М.: Изд-во независимой психиатрической ассоциации, 1993. С. 37.

щенные использованию компьютеров для терапии аутизма или смягчения его негативных последствий.

**Логическое мышление.** Более двух тысяч лет назад Аристотель сформулировал законы «правильного» мышления. Эти законы он назвал логикой. Логика помогает прийти к правильному мыслительному выводу и обосновать этот вывод. Способ рассуждения, приводящий к выводу, в логике называется умозаключением. Существует два типа умозаключений: *индуктивное* и *дедуктивное*. В индуктивном умозаключении вывод делается путем обобщения многих частных случаев. Это обобщение имеет вероятностный, правдоподобный характер и нуждается в дальнейшей проверке. Типичной ошибкой индукции является поспешное, необоснованное обобщение: если Волга и Енисей имеют один высокий берег, а другой низкий, значит, все реки имеют один берег высокий, а другой низкий. Дедуктивное умозаключение делается на основе уже известных, общих истин (законов). Его отличительная особенность в том, что если мы имеем истинные общие утверждения, то вывод, сделанный по правилам логики, всегда будет верным. Способ рассуждения, используемый при дедуктивном умозаключении, называется *силлогизмом*.

В силлогизме выделяются три части: большая посылка, малая посылка и вывод. Примером силлогизма может служить следующая схема рассуждения:

Большая посылка: Если у человека повышена температура, он болен.

Малая посылка: У мальчика повышена температура.

Вывод: Следовательно, мальчик болен.

Если посылки рассуждения истинны и схема рассуждения тоже верна, полученный вывод также считается верным.

Довольно часто люди, нарушая схему рассуждения, приходят к неверному выводу. Распространена ошибка, когда от утверждения следствия условного высказывания делается заключение о его основаниях.

Если у человека повышенная температура, он болен.

Мальчик болен.

Следовательно, у мальчика повышена температура.

Такой вывод делать нельзя, потому что возможны другие основания для вывода, чем повышение температуры: вялость, потеря аппетита, плохие анализы...

Логическое рассуждение может быть выражено в буквенной форме:

Если *A* есть *B*, то *C* есть *D*.

*L* есть *B*.

Следовательно, *C* есть *D*.

Если мы заменим буквенные символы высказываниями, то можем получить следующий силлогизм:

Если на реке стоит крупное промышленное предприятие, то вода в реке загрязнена.

На реке стоит крупное предприятие.

Следовательно, вода в реке загрязнена.

Если же рассуждение строится по такой схеме:

Если *A* есть *B*, то *C* есть *D*, то вывод сделать нельзя. Делая вывод на основе этих двух посылок совершает логическую ошибку.

В реальной жизни мы часто упускаем в рассуждении одну из трех частей силлогизма. Такой сокращенный силлогизм называется *энтимема*. Например, «Где нет огня, нет и дыма; а в данном месте дым есть...» Здесь выпущено и подразумевается вывод. В силлогизме «Слово «Марина» — имя собственное, значит, оно пишется с большой буквы» выпущена большая посылка: «Все имена собственные пишутся с большой буквы». Энтимемы более соответствуют естественной речи, однако в них легче сделать логическую ошибку, допустить непоследовательность и противоречие в доказательстве. •

Таким образом, логическое мышление предполагает умение выполнять дедуктивное и индуктивное умозаключение; определять истинность и обоснованность выводов, полученных в результате этих умозаключений.

Однако в жизни люди редко следуют правилам логического мышления. В основе этого пять причин: 1) несформированность логических операций; 2) воздействие на ход мышления эмоций и чувств; 3) влияние на ход мыслительного процесса формы высказывания; 4) влияние на ход мыслительного процесса содержания посылок; 5) недостаточное развитие оперативной памяти.

Остановимся подробнее на этих причинах.

*Несформированность логических операций.* То, что логические операции необходимо специально формировать, стало очевидным после исследований логического мышления в других культурах. В 1931—1932 гг. известный русский психолог А.Р. Лурия проводил изучение мышления узбекских крестьян. В качестве заданий он предлагал решать силлогизмы, подобные данному:

Далеко на севере, где лежит снег, все медведи белые.

Новая Земля находится далеко на севере.

Какого цвета там медведи?

Большинство крестьян отвечали, что они не могут ответить на этот вопрос, так как не были на Новой Земле. Аналогичные результаты получил американский исследователь М. Коул в Либерии. Он просил вождя племени решить простой силлогизм:

Паук и черный олень всегда едят вместе.

Паук сейчас ест. Ест ли сейчас черный олень?

Ответ был такой: Но меня там не было. Как я могут ответить на такой вопрос?

После настойчивого повторения вопроса вождь сказал:

«Черный олень бродит целый день и ест листья на кустах. Потом он немного отдыхает и снова принимается есть листья».

Таким образом, люди, которые не обучались силлогистическому мышлению, склонны опираться не на рассуждения, а на личный опыт.

Европейские школьники тоже не сразу усваивают умение выполнять рассуждения в форме силлогизма. Очень часто 7—9-летние дети для того, чтобы объяснить свое действие, ссылаются не на общее правило, а на другой частный случай или авторитетное мнение. «Слово «Ярославль» пишется с большой буквы потому, что учительница так сказала». «28 делится на 2 потому, что если 20 разделить на 2, будет 10, и 8 разделить на 2 — будет 4».

Неумение совершать силлогистические рассуждения может приводить к тому, что ребенок не способен понять общих закономерностей, лежащих в основе причинно-следственных отношений.

*Воздействие на ход мышления эмоций и чувств.* Логические ошибки могут также быть связаны с воздействием эмоций на мышление. Сильные эмоции способны разрушать стройные логические построения, смещать оценки вероятности появления того или иного события. Особенно очевидно это проявляется в индуктивном заключении. Часто автор какой-либо гипотезы настолько убежден в ее правильности, что не замечает ее недостатков. Примером влияния эмоций на мышление является игра в монетку, в которой игрок должен угадать, какой стороной упадет подброшенная монетка: «орлом» или «решкой». Вероятность падения монетки на ту или другую сторону в единственном случае — 50%. Если мы бросаем монетку несколько раз подряд и она падает только на одну сторону, то вероятность падения монетки на другую сторону с каждой попыткой возрастает. Так,

к примеру, если мы бросали монетку пять раз и она всякий раз падала на «орла», то подсчет математической вероятности выпадения на шестой раз «решки» составляет 91%. Большинство людей недооценивают эту вероятность и полагают, что шансы выпадения «решки» гораздо ниже — от 60 до 80%».

Еще больше расходятся оценки людей и подсчет математической вероятности при большем количестве испытаний. Если, к примеру, мы подбрасывали монету 10 раз и 9 раз у нас выпал «орел», то появление «решки» на 10-й раз должно произойти с вероятностью 99,9%. Люди же оценивают эту вероятность на 80 или 90%. Аналогичная ситуация происходит во время покупки лотерейных билетов. Несмотря на ничтожную вероятность серьезного выигрыша, многие всерьез на него надеются, завышая вероятность его появления.

*Влияние на ход мыслительного процесса формы высказывания.* Вот типичный пример:

Все *A* есть *B*.

Все *C* есть *B*.

Следовательно, все *A* есть *C*.

Слово «все» в большой и малой посылке создает атмосферу общего утверждения, и поэтому люди, решающие этот силлогизм, склонны сделать вывод, имитирующий формы посылки. На самом деле никакого вывода из этих суждений сделать нельзя, так как *A* и *C* могут быть независимыми частями *B*. Это становится очевидным, если буквенные символы заменить словами:

Все воробьи — птицы.

Все ястребы — птицы.

Следовательно, все воробьи являются ястребами.

Эффект атмосферы может быть сформулирован в виде двух принципов (И. Бегг, Дж.П. Денни, 1969):

Если хотя бы одна посылка в силлогизме является отрицательной, чаще всего заключение также будет отрицательным. Если обе посылки являются положительными, то заключение будет утвердительным.

Если хотя бы одна посылка будет конкретна, то и заключение чаще всего будет конкретным. Когда обе посылки — общие, заключение будет также общим.

*Влияние на ход мыслительного процесса содержания посылок.* Бывает, что люди, решая силлогизм, просто вспоминают какое-то утверждение на ту же тему и произносят его вместо

вывода. К примеру, в эксперименте испытуемым предлагалось оценить правильность решения следующего силлогизма:

Некоторые химические соединения ядовиты.

Все сорта пива содержат химическое соединение — алкоголь.

Некоторые сорта пива ядовиты.

Большинство соглашались с выводом из этого силлогизма, так как считали алкоголь, содержащийся в пиве, ядом. Таким образом, они фактически оценивали не корректность следствия, а выказывали свое мнение по этому поводу. На самом деле, вывод из этого силлогизма сделать нельзя, так как здесь не дано, к какому виду химических соединений следует относить алкоголь: к ядовитым или неядовитым.

*Недостаточное развитие оперативной памяти.* Ребенок, решающий логическую задачу, может просто забыть какое-то из условий. Например, при решении транзитивных задач типа  $A > B$ ;  $B > C$ . Что больше,  $A$  или  $C$ ? Дети 6—7 лет испытывают затруднения потому, что сравнивая  $A$  и  $B$  забывают про  $B$  и  $C$ , а сравнивая  $B$  и  $C$ , забывают про  $A$  и  $B$ . Поэтому вывод про  $A$  и  $C$  они делают наобум, часто ошибаясь. Аналогичные трудности испытывают и более старшие дети, сравнивая попарно большее количество объектов.

В целом можно сказать, что при выборе решений люди больше склонны следовать интуиции, чем использовать рациональные методы математики и логики. Примером может служить один психологический эксперимент.

Испытуемых просили прочесть список из 39 имен известных людей и сказать, кого в нем больше, мужчин или женщин. И хотя количество мужчин и женщин в нем было примерно равным (19 мужчин и 20 женщин), испытуемые утверждали, что мужчин было больше в том случае, если мужские имена были им более известны, чем женские. Если же испытуемым давали список, где женские имена были им более известны, то все испытуемые твердо заявляли, что женщин в списке намного больше. Практически никто из испытуемых, уверенных в своем решении, не заявил, что ему нужно пересчитать мужчин и женщин, представленных в списке.

На характер решения также может влиять ситуация, в которой происходит действие принятия решения. Испытуемым предлагали следующее задание: «Вы решили пойлотреть пьесу, билет на которую стоит 10 долл. Подходя к театру вы обнаружили, что потеряли купюру в 10 долл. Станете ли вы покупать билет, чтобы посмотреть пьесу?» Большинство (88%) из них говорили

«да». Затем условия задания немного меняли: «Представьте, что вы решили посмотреть пьесу и заплатили за входной билет 10 долл. Подходя к театру, вы обнаружили, что билет потерян. Будете ли вы покупать новый билет?»

На этот вопрос менее половины (46%) испытуемых ответили утвердительно. Таким образом, хотя и в первой и во второй ситуациях потери составляли по 10 долл. и с математической точки зрения они были совершенно равноценны, люди оценивали их по-разному.

В другом эксперименте проверялось, насколько точно оценка вероятности испытуемыми соответствует оценке вероятности, подсчитанной по математической формуле. Для этого испытуемым предлагалось выбрать наугад один из двух одинаковых мешков. В одном было 70 синих фишек и 30 красных, в другом 70 красных фишек и 30 синих. Испытуемые вынимали из выбранного мешка по одной фишке, рассматривали ее и клали обратно. Если первой попадалась красная фишка, то вероятность, что красных фишек больше была равна 70%. Если вторая фишка оказывалась тоже красной, то вероятность, что в мешке 70 красных фишек уже равнялась 84%. Однако испытуемые оценивали вероятность этого события намного ниже математической. Они предполагали, что вероятность равна всего 60%. Таким образом, оценки людей в целом являлись более осторожными (консервативными), чем того требовала математическая оценка вероятности.

**Творческое мышление.** О творческом мышлении впервые заговорили древние греки. Древнегреческий философ Платон считал, что интеллект (*нус*) — это то, что отличает человеческую душу от животной. *Нус* — надындивидуальное по природе творческое начало, приобщающее человека к божественному миру. Аристотель противопоставил понятию *нус* понятие *интеллекта*, имеющего «земное» происхождение. Этот вид интеллекта имел нетворческий, рассудочный характер. В последствии в немецкой классической философии оба типа интеллекта были воспроизведены сначала И. Кантом и затем В.Ф. Гегелем. Божественный по природе, творческий тип интеллекта стали называть разумом, а второй — рассудком.

Во второй половине XIX в., когда произошло отделение психологической науки от философии, объектом изучения психологов стал творческий интеллект. Исследования мышления сконцентрировались вокруг основ рассуждения и умозаключения.

Только к началу 1930-х гг. ученые вновь обратились к проблеме творческого интеллекта. Одним из первых исследователей

этого типа мышления был М. Вертгеймер, который, критикуя ассоцианистический подход, писал, что если решение задачи «...достигается в результате простого припоминания, механического повторения, что было заучено ранее, благодаря случайному открытию в серии слепых проб, то я бы не решился назвать такой процесс разумным мышлением»<sup>1</sup>. Среди наиболее важных особенностей творческого мышления Вертгеймер назвал его адаптивность и структурность. Адаптивность означает, что творческие процессы направлены на улучшение ситуации, а структурность — то, что в процессе решения происходит анализ особенностей проблемной ситуации и изменение функциональных значений отдельных элементов ситуации в рамках целостной структуры. Также Вертгеймер обратил внимание на то, что задания, которые стимулируют творческое мышление, должны быть «нетипичными», необычными для человека. Решающий творческую проблему должен взглянуть на ситуацию по-новому, используя скрытые свойства объектов, непривычные связи, стараясь перенести принципы и способы решения из одной сферы в другую, иногда очень далекую.

Начиная с конца 1950-х гг. творческие процессы становятся объектом экспериментального изучения многих психологов (Дж. Гилфорд, Е.П. Торранс, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, Р. Стернберг и др.). Совершенствуются методы диагностики, систематизируются творческие задания. Сегодня для диагностики творческого мышления используют задания, различающиеся по трем основаниям: по количеству условий, которые необходимо учитывать для достижения решения, по «материалу» и по выраженности одного из этапов творческого процесса. Что касается первого основания выделения творческих заданий, то на одном полюсе стоят задания, которые могут иметь только одно ограничительное условие, на другом — имеющие множество условий. Примером заданий с минимальным количеством условий могут служить упражнения на развитие фантазии: нарисовать несуществующее животное, придумать как можно больше предметов, основой для которых послужил бы круг и т.п. Примером заданий с большим количеством условий являются так называемые проблемные ситуации, которые формулируются с точки зрения человека, которому надо что-либо предпринять. В этих ситуациях необ-

ходимо учитывать не только «внешние» условия, такие, как особенности окружающего пространства, времени, энергетические, экономические и материальные ресурсы, причинно-следственные закономерности между предметами и объектами, но и «внутренние» условия, заданные логикой действия человека в этой ситуации. «Материал» творческого мышления может быть: двигательным, образным и концептуальным. Примером «двигательной» ситуации является задание изобразить в танце отношение к «запретному плоду». Образный «материал», как правило, лежит в основе рисуночных заданий, а концептуальный — в основе заданий на поиск, использование закономерностей и оценку влияния различных факторов друг на друга. Процесс творчества включает разные этапы: порождения или генерации идей, анализа и доработки выдвинутых идей и выбора из нескольких идей лучших. В жизненных ситуациях не всегда присутствуют все три этапа творческого процесса. Поэтому ситуации можно разделить по принципу: какой из этапов наиболее представлен. Есть задания, в которых требуется проявить способность к генерации идей (первый этап творческого процесса): критерием выполнения таких заданий выступает количество и качество выдвинутых идей (например, сколькими способами можно передать новость другому человеку?). Существуют ситуации, которые, в основном, требуют умения проанализировать и доработать уже выдвинутые идеи (второй этап творчества). В этом случае человек должен выявить последствия принятия каждой из идей, найти способы усиления «положительных» эффектов и способы минимизации отрицательных. Наконец, существуют ситуации в которых нужно сравнить возможные альтернативные идеи с точки зрения их практической ценности. Такого рода задачи стоят перед врачами при постановке диагноза, когда они из нескольких сотен возможных факторов (причин) должны выбрать наиболее вероятные для проверки. Чаше всего в подобных заданиях необходимо ранжировать имеющиеся факторы (идеи) по степени важности, т.е. приписать самой вероятной (лучшей) идее порядковый номер один, идее похуже или менее вероятной — номер два и т.д., пока не закончится весь список идей.

Сегодня психологи убеждены: научить мыслить творчески можно любого умственно нормального человека. Для этого необходимо развить соответствующие способности, участвующие в процессе творческого мышления и преодолеть внутренние барьеры

ры к творчеству. Среди способностей к творческому мышлению наиболее важны следующие способности:

- к генерации идей;
- к логической проработке идей;
- к оценке и выбору среди множества возможных идей наиболее вероятных.

Эти способности могут быть реализованы на разном материале и в различной форме. Каждая из способностей складывается из некоторого количества психологических умений. Например, образная форма материала, которая необходима при изобразительном и музыкальном творчестве, требует развития таких умений, как выделение свойств и признаков предметов, сочетание отдельных частей образов в единое целое, нахождение общих и различных признаков предметов и т.п. Задания на развитие этих умений обычно даются в форме рисунков, фрагментов музыкальных произведений. Речевой материал требует развития причинно-следственного мышления, формирования «чувства языка», умения композиционно выстраивать текст. В этом случае задания представлены в форме сказок, историй, стихов.

Обычно психологами называются четыре внутренних барьера к творчеству.

1. *Конформизм* — желание быть похожим на другого. Люди опасаются высказывать оригинальные идеи, чтобы не выделяться среди других. Их опасения чаще всего связаны с печальным детским опытом непонимания и осуждения их идей среди взрослых или сверстников.

2. *Цензура* — внутренняя критика любой собственной идеи. Люди с жесткой внутренней цензурой предпочитают ждать естественного разрешения проблемы или пытаются переложить ответственное решение на кого-то другого. Подобная безынициативность обычно формируется у детей, родители которых придерживаются авторитарного стиля воспитания и склонны критиковать действия ребенка по любому поводу.

3. *Ригидность* — трудность переключения с одной стереотипной точки зрения на другую. Ригидность не позволяет совершенствовать готовые решения, «видеть» необычное в обычном, знакомом.

4. *Желание найти ответ немедленно*. Было замечено, что наилучшие решения приходят во время «творческой паузы», когда человек дает себе возможность отвлечься от упорного сидения над проблемой, отдохнуть. Если же человек стремится

решить проблему сразу, во что бы то ни стало, то риск преждевременного, непродуманного решения очень велик.

Еще в 1620-х гг. французский философ Рене Декарт писал: «Для разыскания истины необходим метод». Он впервые разработал правила, которые помогали бы человеку разрешать научные проблемы. В XX в. разработка методов разрешения проблемных ситуаций продолжилась. Были описаны методы и приемы решения технических проблем, приемы литературного творчества. Среди них особую популярность завоевали метод «мозгового штурма», предложенный А. Осборном в 1937 г.; метод «синектики» У. Гордона (1950-е гг.).

В основе метода «мозгового штурма» лежала следующая мысль: процесс выдвижения гипотез необходимо отделить от их оценки. В повседневной жизни наши оценки часто сдерживают полет нашей фантазии и воображения, не дают смелым и новаторским идеям «прорваться» в сознание. Поэтому отказ от оценки и критики в «мозговом штурме» помогает найти оригинальные решения. Обычно в методе «мозгового штурма» различают три фазы: разминки (около 5 мин), генерации идей (10—15 мин) и оценки идей. Во время разминки людям предлагают несложные, часто шуточные задания типа «Стоя на двух ногах, курица весит 2 кг; сколько она будет весить, стоя на одной ноге?», «Как перенести воду в решете?». Во время фазы «генерации идей» людям предлагается проблемная ситуация, нуждающаяся в разрешении. Всячески поощряются любые идеи, даже шуточные. Все идеи фиксируются. Обычно наиболее эффективно действует группа из 6—8 человек. На третьем этапе группа экспертов оценивает каждую из предлагаемых идей и отбирает перспективные.

Метод «синектики» разрабатывался как модификация метода «мозгового штурма», но в процессе практического использования выяснилось, что он подходит не только для группового процесса решения, но и для индивидуального. В «синектике» используется основное свойство аналогий — сравнение какого-то сложного объекта (процесса) с простым. При этом лучше осознаются и понимаются свойства сложного объекта. Различают прямую, личную, символическую и фантастическую аналогии.

*Прямая* аналогия используется тогда, когда возможно прямое сравнение исследуемого объекта с хорошо знакомыми нам объектами и процессами. Особую ценность аналогия имеет тогда, когда предметы берутся совершенно из других областей знания или практической деятельности. Например, школьную перемену

можно сравнить с водопадом, горной речкой, солнцем, тучкой. Если в первых двух случаях общие признаки лежат «на поверхности» (шум, грохот, суета, быстрое движение), в двух других случаях при поиске общего необходимо проявить изобретательность. К примеру, перемена похожа на солнце, так как она заряжает учеников энергией. Солнце тоже заряжает энергией все живые организмы на земле.

*Личная аналогия* (эмпатия) используется, **когда** человек ставит себя на место изучаемого объекта. Так, конструктор машины может себя представить в виде втулки или шестерни, архитектор моста — в виде несущей конструкции этого моста. При этом лучше осознаются силы, которые действуют на данный объект и отчетливо проявляются его сильные и слабые стороны.

*Символическая аналогия* позволяет отобразить изучаемый объект в символической форме, подобрать такие символы (знаки), которые лучше выражают его основные закономерности. Примером могут служить задания на нахождение предметов, символизирующих профессии: учитель, врач, водитель; исторические периоды развития страны.

*Фантастическая аналогия* предполагает сравнение исследуемых объектов со сказочными, фантастическими персонажами. Она позволяет сконцентрироваться на пока еще невозможных, но желаемых свойствах и признаках. Вполне вероятно, что мысль о самолете родилась на основе сказочного прототипа ковра-самолета.

## § 7. ИНТЕЛЛЕКТ

Несмотря на не утихающий в течение десятков лет интерес к проблеме интеллекта («интеллект» от лат. *intellectus* — понимание, разум, ум, рассудок) в самых различных областях знания, единого подхода к пониманию его сущности и структуры до сих пор нет.

Как справедливо заметила А. Анастаси, «интеллект следует рассматривать скорее как описательное, чем как объяснительное понятие»<sup>1</sup>. Вероятно, именно поэтому каждый автор, давая собственное определение интеллекта, описывает либо состав включенных в него мыслительных операций (тем самым часто отождествляя интеллект и мышление), либо его функции, назна-

<sup>1</sup> Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 309.

чение в жизни и деятельности человека, не раскрывая при этом его сущности.

Так, в философском энциклопедическом словаре интеллект определяется (со ссылкой на происхождение этого понятия) как способность мышления, рационального познания, а также относительно устойчивая структура умственных способностей. С такой позицией солидарны Д. Олсон и Т. Тейлер, рассматривающие интеллект как систему навыков, действий, операций, мыслительных приемов, характер которых зависит от культуры общества; М. Шюрер понимал под интеллектом относительно постоянную структуру онтогенетически обусловленных способностей постигать и создавать осмысленные и функциональные связи.

Представители когнитивной психологии предлагают определять интеллект как способность приобретать, воспроизводить и использовать знания для понимания конкретных и абстрактных понятий и отношений между идеями и объектами, а также использовать эти знания осмысленным способом.

Весьма распространен подход к пониманию интеллекта с точки зрения его роли в успешности адаптации человека к окружающему миру. Так, Д. Векслер, автор одного из наиболее известных тестов интеллекта, толкует интеллект как глобальную способность индивида разумно действовать, рационально мыслить, эффективно взаимодействовать со средой, приспосабливая ее к своим возможностям. В. Штерн считал интеллект общей духовной приспособительной способностью к новым задачам и условиям жизни, помогающей преодолевать трудности во вновь возникающих ситуациях, А. Анастаси — комплексом способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре.

Особое место занимает позиция М.А. Холодной, рассматривающей интеллект с точки зрения его онтологического статуса как форму организации индивидуального ментального опыта, включающего когнитивный, метакогнитивный и интенциональный уровни, а сам индивидуальный интеллект она предлагает оценивать в четырех аспектах: как человек перерабатывает информацию, может ли он контролировать работу своего интеллекта, почему он думает именно так и именно об этом и как он использует свой интеллект.

Итак, говоря об интеллекте, следует признать его особой формой *умственной* (в отличие от эмоциональной или мотивационной) активности, предназначенной для взаимодействия с окру-

жающей действительностью и решения возникающих задач и проблем. Вместе с тем большинство ученых расходятся в представлениях о составе интеллектуальных функций и тех факторов, которые обуславливают его возникновение и развитие.

Структура интеллекта. Независимо от того, на каком подходе — концептуальном или эмпирическом, базируются авторы интеллектуальных концепций, в целом их можно разделить на две группы. Авторы, относящиеся к первой группе, рассматривают структуру интеллекта как набор независимых, хотя и по-разному организованных умственных способностей; авторы, составляющие вторую группу, предпочтение отдают иерархическим моделям.

Классическим примером многофакторной теории интеллекта является модель Л. Терстоуна, выделившего семь так называемых первичных умственных способностей, проявляющихся независимо друг от друга и отвечающих за конкретные группы интеллектуальных операций. Это следующие способности: к пониманию значений слов; к быстрому нахождению соответствующих заданному критерию слов; к оперированию в уме пространственными отношениями; к легкому оперированию цифровым материалом; к логическому рассуждению; к запоминанию и воспроизведению информации; к восприятию зрительных образов. Развивая идеи Л. Терстоуна, Дж. Гилфорд создает структурную модель интеллекта, в которой каждый фактор характеризуется сочетанием одного из пяти типов умственных операций (опознание и понимание предъявленного материала, поиск в одном направлении при наличии единственного верного ответа, поиск в разных направлениях при наличии нескольких в равной мере правильных ответов, оценка правильности или логичности заданной ситуации, запоминание и воспроизведение информации), четырех форм содержания материала (конкретный, символический, семантический, поведенческий) и пяти разновидностей конечного результата интеллектуальной деятельности (единичные объекты, классы объектов, отношения, системы, трансформация материала, импликации или предвидение результата), что приводит к наличию не менее 120 отдельных интеллектуальных способностей. В продолжение этих идей разработаны концепция Дж. Кэрролла, включающая 24 фактора, «берлинская модель структуры интеллекта» А. Якра, основанная на использовании 191 теста, и др.

Заметим, что такой подход хотя и интересен с теоретической точки зрения, но не конструктивен с практической и существенно осложняет решение проблемы измерения интеллекта.

Другая группа концепций базируется на идее наличия общего фактора интеллекта («*general factor*»), определяющего в конечном итоге специфику и продуктивность всей интеллектуальной деятельности человека. Классическим примером такого подхода является двухфакторная теория интеллекта Ч. Спирмена, полагавшего, что фактор «G» представляет собой особую «умственную энергию», различия в уровне которой и определяют индивидуальные способности устанавливать связи и отношения между элементами собственных знаний и элементами содержания тестовой задачи.

Кроме общего фактора Спирмен включил в свою модель специфический фактор «S», который был впоследствии дифференцирован на группы арифметических, механических и лингвистических способностей.

Наиболее последовательным сторонником и продолжателем идеи Спирмена был его ученик Дж. Равен, который разработал собственный тест прогрессивных матриц, остающийся до сих пор одним из лучших методов «чистого» измерения общего интеллекта, главным показателем которого считается способность к научению на основе обобщения (концептуализации) собственного опыта в условиях отсутствия внешних указаний.

Исследования интеллекта Р. Кэттелла позволили выделить в общем факторе два компонента: «кристаллизованный интеллект» (*crystallized*), основанный на использовании имеющегося у субъекта опыта, и «текущий интеллект» (*fluid*), проявляющийся в задачах, требующих приспособления к новым условиям и ситуациям, обусловленный при этом наследственными факторами. Кроме базовых интеллектуальных способностей в структуру интеллекта Кэттелл включал способность манипулировать образами при решении дивергентных задач (фактор визуализации), способность сохранять и воспроизводить информацию (фактор памяти) и способность поддерживать высокий темп реагирования (фактор скорости).

В дальнейшем идея общего интеллекта была взята на вооружение психологами, занимающимися практическим изучением интеллекта на основе разработки соответствующего психодиагностического инструментария — интеллектуальных шкал (Д. Векслер, Р. Амтхауэр). Иерархическая модель интеллекта в этих концепциях включала три уровня: 1) общий интеллект; 2) специфические (групповые) факторы интеллекта (у Векслера — это

вербальный и невербальный; у Амтхауэра — вербальный, математический и пространственный); 3) частные интеллектуальные способности, соответствующие психологическому содержанию отдельных субтестов интеллектуальных шкал, так же как общий запас знаний, эрудиция, способности к аналитико-синтетической деятельности, к обобщению, комбинаторная способность, способности к абстрактному мышлению и к наглядно-действенному мышлению и др.

Таким образом, ответ на вопрос о содержании или структуре интеллекта является не более определенным, чем о его сущности, а истолкование результатов практического исследования интеллекта зависит от конкретной концепции, в рамках которой разработан применяемый инструментарий.

Какую бы концепцию, раскрывающую сущность интеллекта, мы ни предпочли, как только мы обращаемся к личности (субъекту) как носителю интеллекта, закономерно встает вопрос: как можно не только описать интеллектуальную составляющую структуры личности, но и измерить ее.

Идея измерения интеллекта получила свое наиболее полное воплощение в понятии *коэффициент интеллекта (IQ)*, введенном В. Штерном в 1912 г. и понимаемом как количественный показатель уровня интеллектуального развития. Первоначально этот показатель рассматривался как соотношение двух показателей: умственного (интеллектуального) возраста, сформулированного А. Бине и определяемого через степень сложности тестовых заданий, доступных испытуемому, и хронологического возраста. Формула коэффициента интеллекта, впервые использованная в шкале Бине — Симона, имеет следующий вид:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100.$$

Однако многочисленные исследования интеллектуального развития людей различных возрастов, выявившие нелинейный характер возрастных изменений интеллекта, а также развитие математико-статистического аппарата психологических исследований вынудили психологов отказаться от такого способа измерения и ввести стандартные показатели *IQ*, основанные на статистическом месте, которое занимает индивид в своей возрастной группе. Впервые такой способ определения коэффициента интеллекта был использован Д. Векслером. Им же была предложена полученная по американской выборке качественная классификация уровней развития интеллекта, основанная на частоте встречаемости определенного *IQ* (см. табл. 3.1).

Таблица 3.1. Классификация уровней интеллектуального развития по Д. Векслеру

Величина <i>IQ</i>	Уровень интеллектуального развития	% встречаемости в выборке (и = 1770 чел.)
130 и выше	Весьма высокий интеллект	2,2
120—129	Высокий интеллект	6,7
110—119	Хорошая норма (интеллект намного выше среднего)	16,1
90—109	Средний уровень интеллекта	50,0
80—89	Сниженная норма интеллекта	16,1
70—79	Пограничный уровень развития	6,7
69 и ниже	Умственный дефект (слабоумие)	2,2

Заметим, что большинство психологов, использующих в своей работе показатели *IQ*, для их интерпретации пользуются именно этой таблицей. Однако, как справедливо отмечает А. Анастаси, ввиду все более широкого применения стандартных *IQ* важно помнить, что они сравнимы лишь при использовании тех же самых или близких по значению статистических показателей кривой распределения.

Кроме того, поскольку интеллект вряд ли можно рассматривать как единую и однообразную способность, а следует учитывать его сложное строение, -то информация лишь об общем уровне его развития далеко не достаточна, чтобы можно было адекватно использовать знание об интеллектуальном развитии человека для практической работы с ним.

В связи с этим при применении любых измерительных процедур рекомендуется не ограничиваться лишь определением и интерпретацией *IQ*, а дополнить их анализом соотношения различных сторон интеллекта, например, вербального и невербального, практического и теоретического, математического, технического и т.д. Важным моментом является и сравнение результативности по субтестам, изучающим отдельные, частные интеллектуальные способности, их соотношение, а также анализ правильности ответов на конкретные задания каждого субтеста, учитывая специфику их расположения. Наконец, дополнив количественную характеристику интеллекта анализом качественных показателей ответов и поведения испытуемого в процессе тестирования, можно получить достаточно полную картину характера интеллектуального развития личности.

Проблема наследования интеллекта. Проблема наследования умственных способностей всегда была для общества очень болезненной. Все мы хотим знать, насколько мы можем унаследовать способности наших предков и передать их своим потомкам. Впервые научно обоснованно этот вопрос поставил Ф. Гальтон, осуществив во второй половине XIX в. исследование родословных линий, в которых было много одаренных людей. В 1869 г. Гальтон опубликовал книгу «Наследственный гений», в которой обосновал идею о наследственной природе умственных способностей. Основным доказательством служила статистика наследования особых уровней интеллектуального поведения — одаренности, талантливости и гениальности. Гальтон путем математических расчетов доказал, что вероятность наследования таланта приблизительно 80%, а распределение разных степеней одаренности приближается к нормальному. Иначе говоря, чем выше степень одаренности, тем меньше людей обладающей ею. Однако не все ученые согласились с такой точкой зрения. Противоположная концепция трактовала интеллект как исключительно приобретенное, прижизненно сформированное свойство человека.

Современная точка зрения заключается в определении взаимовлияния на развитие интеллекта как генетического (врожденного), так и средового (приобретенного) факторов.

Теория *IQ* исходит из предположения о том, что интеллект — это в большей степени наследственно заданная способность человека. Ее количественная характеристика исходит из анализа полигенов, обуславливающих интеллектуальные способности. Наиболее часто встречающийся уровень интеллектуальных способностей принят за условную величину 100 баллов.

Однако нет однозначных свидетельств о жесткой наследственной обусловленности интеллекта. Следует отметить, что исследований, посвященных анализу генетической и средовой составляющих интеллекта, довольно много. Обобщение данных различных исследований, как указывает И.В. Равич-Шербо, позволяет сделать вывод о том, что чем выше степень родства, тем больше сходство по интеллекту.

Этот общий вывод подтверждается анализом конкретных показателей. В исследовании Р. Пломина и Ф. Фриза установлено, что сходство по общему *IQ* выросших вместе монозиготных близнецов соответствует 0,86. У монозиготных близнецов, разлученных в детстве, сходство ниже, но значительно больше, чем, например, у братьев и сестер, живущих вместе, но имеющих лишь 50% общих генов.

Генетическая детерминация интеллекта подтверждается и исследованиями сравнения интеллекта детей и их биологических родителей. В частности, особенно тесная связь наблюдается между интеллектом детей и их биологических матерей. Так, если ребенок имел биологическую мать с *IQ* выше 120 баллов, то, даже попав в приемную семью, более низкую по интеллекту, он с вероятностью 0,6 сохранит высокий интеллект. В то же самое время ребенок, имевший биологическую мать с *IQ* ниже 95, никогда не будет иметь высокого интеллекта. Однако эти результаты не свидетельствуют об однозначном влиянии генотипа на интеллект. Среда, в частности обучение и воспитание, влияют на особенности проявления интеллекта в пределах заданной интеллектуальной нормы. Иначе говоря, дети с приблизительно равными интеллектуальными возможностями будут с разной степенью успешности осваивать, например, школьную программу, в зависимости от условий обучения и воспитания. Особенно важную роль играет не индивидуальная, а общесемейная среда. Вместе с тем влияние семейной среды уменьшается к подростковому возрасту и сводится на нет у взрослых. Влияние среды провоцирует феномен снижения интеллекта в многодетной семье соответственно порядковому номеру рождения ребенка. В частности, ряд исследований указывает на то, что в многодетной семье имеется тенденция снижения интеллекта по мере повышения номера рождения ребенка. Причем эта тенденция тем выше, чем меньше интервал между рождениями.

Имеются результаты, свидетельствующие о разной роли генетического влияния на невербальный и вербальный интеллект. В целом ряде работ подтверждается факт большей генетической обусловленности вербального интеллекта по сравнению с невербальным. Причем с возрастом влияние генетического компонента увеличивается.

Выявлена закономерность, что влияние генотипа и среды имеет свою динамику в связи с возрастом. В раннем детстве формирование психики в значительной степени определяется наследственными и врожденными факторами. С двух лет начинается направленное формирование мозга условиями социального бытия. Уровень культуры родителей передается их детям. Становление интеллекта опирается на громадную пластичность человеческого мозга. В результате в процессе развития уровень интеллекта приобретает широкую индивидуальную вариативность. Этой проблемой занимались многие ученые.

## § 8. ВООБРАЖЕНИЕ

Воображение дополняет восприятие элементами прошлого опыта, собственными переживаниями человека, преобразует прошлое и настоящее за счет обобщения, соединения с чувствами, ощущениями, представлениями.

Основные функции воображения:

*целеполагание* — будущий результат деятельности создается в воображении, он существует только в сознании субъекта и направляет его активность на получение желаемого;

*предвосхищение* (антиципация) — моделирование будущего (положительных или отрицательных последствий, хода взаимодействия, содержания ситуации) за счет обобщения элементов прошлого опыта и установления причинно-следственных связей между его элементами; в воображении будущее рождается из прошлого;

*комбинирование и планирование* — создание образа желаемого будущего за счет соотнесения элементов восприятия и прошлого опыта с результатами аналитико-синтетической деятельности рассудка;

*замещение действительности* — человек может быть лишен возможности реально действовать или находиться в определенной ситуации, тогда силой своего воображения он переносится туда, совершает действия в своем воображении, замещая тем самым реальную действительность воображаемой;

*проникновение во внутренний мир другого человека* — на основе описания или демонстрации воображение способно создавать картины пережитого (переживаемого в данный момент времени) другим существом, тем самым делая возможным приобщение к его внутреннему миру; эта функция служит основой для понимания и межличностной коммуникации.

Таким образом, воображение является неотъемлемой частью человеческой деятельности и жизнедеятельности, социального взаимодействия и познания.

Образы воображения. Продуктом или результатом процесса воображения являются образы воображения. Они могут возникнуть в соответствии с инструкцией, указаниями другого субъекта, на основе просмотра фотографий, картин, кинофильмов, прослушивания музыкальных произведений, восприятия отдельных звуков и шумов или через описание какого-либо события, вещи, персонажа, или по ассоциации с чем-либо. Один только

перечень способов продуцирования образов воображения показывает тесную связь его с другими психическими процессами, имеющими образную природу (ощущением, восприятием, памятью, представлениями, мышлением).

Воображение опирается на прошлый опыт, и поэтому образы воображения всегда вторичны, т.е. «уходят корнями» в ранее пережитое, воспринятое, прочувствованное человеком. Но в отличие от процессов памяти здесь не ставится задача сохранения и точного воспроизведения информации. В воображении опыт преобразуется (обобщается, дополняется, перекомбинируется, приобретает иную эмоциональную окраску, изменяется его масштабность).

В отличие от мыслительных образов (понятий, суждений, умозаключений) здесь значительно снижена функция контроля. Воображение относительно свободно, ибо не сковано задачей оценки правильности того, что продуцирует наше сознание или подсознание.

Многие исследователи в качестве отличительного признака процесса воображения называют новизну. Но следует заметить, что новизна здесь носит не абсолютный, а относительный характер. Образ воображения является новым по отношению к увиденному, услышанному, воспринятому в какой-то момент времени или точке зрения, подходу к трактовке какого-либо человека. В процессах творчества этой новизны больше, в воссоздающем воображении — меньше.

Наконец, с представлением воображение роднит наглядность или представимость образов, их отнесенность к какой-либо модальности (зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой и т.п.).

Сказанное еще раз подчеркивает как неразрывность, так и относительную самостоятельность процессов познания.

Формы воображения. Все формы воображения можно подразделить на две большие группы. Первая — это произвольные формы воображения, независимые от целей и намерений человека, их протекание не контролируется работой сознания, они возникают при снижении степени его активности или расстройстве работы. Вторая группа — это произвольные формы воображения. Они подчинены творческому замыслу или задачам деятельности и возникают на основе работы сознания.

К первой группе относятся сновидения. Эти образы рождаются нашим подсознанием или связаны с остаточной активностью отдельных участков коры головного мозга. Образы сновидения еще называют гипногическими.

Расстройство работы сознания порождает такую форму воображения, как бред. Бред может возникнуть в результате психического заболевания (бред преследования, бред величия), вирусного или простудного заболевания, сопровождаемых высокой температурой (горячечный бред), 'алкогольного отравления (белая горячка). Образы воображения, возникающие в бредовых состояниях, как правило, имеют отрицательную эмоциональную окраску.

Под влиянием некоторых токсических и наркотических веществ появляются галлюцинации. Это обостренное нереалистическое восприятие действительности, искаженное сниженным контролем сознания и преобразованное воображением.

Отключение контроля сознания по приказу другого лица называется гипнозом, а образы воображения, возникающие в этом состоянии, гипнотическими. Они напоминают реальное восприятие, но являются внушенными, т.е. существуют только в психике гипнотизируемого человека, исчезают и появляются в соответствии с установкой гипнотизера.

Промежуточное положение между произвольными и произвольными формами воображения занимают грезы. С произвольными формами их роднит время появления. Они возникают в момент снижения активности сознания в расслабленном состоянии или полудреме. Сходство с произвольными формами обусловлено наличием намерения и возможностью управлять процессом по желанию самого человека. Грезы всегда имеют положительную эмоциональную окраску. Мы грезим о приятном.

Ко второй группе относятся фантазии, вымыслы или измышления, научное, художественное, техническое творчество взрослых, творчество детей, мечты и воссоздающее воображение.

Форму воссоздающего воображения иногда не совсем точно называют представлением. Образы воображения создаются здесь на основе какого-либо вида наглядности (описания, предъявления деталей и т.п.). Воссоздающее воображение — необходимое условие взаимопонимания людей в общении, обязательный элемент обучения, а именно той его части, которая связана с передачей общественного опыта.

Началом любому виду творчества служит творческий замысел. Он одновременно побуждает человека к действию и воплощает в себе его будущий результат, который должен быть отличным от всего подобного, созданного другими людьми, т.е. иметь личностную (детское творчество) или общечеловеческую ценность (научное, техническое, художественное творчество).

Мечта — это образ желаемого будущего. Она обладает колоссальной побудительной силой. Человек стремится к ее осуществлению невзирая на препятствия и разного рода барьеры.

Детские фантазии, например, страхи, игры, «придумки» и «выдумки», опираются на замещающую функцию воображения. Они могут быть изменены, трансформированы как воздействиями извне, так и по желанию самого ребенка.

Наконец, вымыслы, иногда именуемые ложью, обычно преследуют цель получения некоторой личностной выгоды за счет преднамеренного искажения действительности. Но, чтобы солгать, сначала надо создать в своем воображении трансформированный образ действительности, отвечающий интересам или расчетам автора. Его экстериоризация, выдаваемая для других людей за действительность, и есть ложь.

Создавать различные формы произвольного воображения можно при помощи специальных техник или приемов. Например, техника склеивания (агглютинации) позволяет соединять персонажа с новой ситуацией или типичную ситуацию с новым действующим лицом, совмещать части, детали, ранее принадлежавшие разным объектам, явлениям, персонажам или ситуациям. Другая техника — это изменение масштаба (преуменьшение, утрирование, акцентуирование). С ее помощью можно изменить размеры, значение, пропорции объекта фантазии и тем самым сделать его новым, необычным. Еще одна техника воображения позволяет изменить степень обобщенности образа путем типизации (подчеркивание родственных черт) или индивидуализации (выделения различных черт).

Техника, на основе которой появляются различные формы произвольного воображения, может быть названа внедрением. Суть ее — соединение чувственной ткани образов восприятия с чувственной тканью нереалистического образа воображения.

Принимая во внимание различные формы воображения, их различные модальности, эмоциональную окраску и содержание, мы получаем чудесное разнообразие образов воображения, которые участвуют во всех видах деятельности, встречаются в самых типичных и экзотических ситуациях.

**Характеристики воображения.** К ведущим характеристикам воображения относятся яркость, отчетливость, реалистичность, контролируемость, степень активности образов.

Человек может просто думать о каком-то предмете или явлении, в данный момент времени отсутствующем в поле его восприятия, а может представлять его столь живо и ярко, что образ

будет неотличим от реального объекта. Это зависит от яркости, отчетливости образов воображения данного индивида. Общеизвестна яркость, живость детского воображения. Малыши порой путают фантастические образы своего воображения с действительными событиями, персонажами. Фантазия заменяет и замещает им реальную действительность в игре и некоторых видах продуктивной деятельности.

Под реалистичностью образов воображения понимается их приближенность к объектам и действиям, отражаемым в форме образа. Особенно важна реалистичность для целей. Чем полнее в цели будут представлены все параметры деятельности, тем с большей легкостью она будет реализована в жизни. В то же время есть особый тип людей, называемых мечтателями, прожектерами, субъектами «не от мира сего», чье воображение резко отличается от действительности, сегодняшних реалий жизни. В этом смысле реалистичность воображения противоположна фантастичности.

Под свойством контролируемости понимается возможность менять содержание процесса воображения или влиять на отдельные параметры образов воображения (их модальность, детали и др.) по усмотрению самого человека. Обычно высокая контролируемость коррелирует с высокой продуктивностью процессов воображения.

Степень активности определяется возможностью образов воображения выступать в качестве регуляторов, мотивов деятельности и поведения<sup>1</sup>. Повышает активность эмоциональная насыщенность образов. Подтверждением могут служить различные страхи невротиков, которые замещают реальные события их проигрыванием в своем воображении. Наибольшей активностью, а значит, и побудительной силой обладают мечты, идеалы, фобии, наименьшей — грезы, эротические фантазии. Активность образов воображения не является устойчивой индивидуальной характеристикой. Она будет определяться присутствием в сознании той или иной формы воображения. Однако один и тот же образ может обладать большой побудительной силой для одного субъекта и незначительной для другого. В этом смысле активность образов воображения является индивидуальной характеристикой.

<sup>1</sup> См.: Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987.

На основе выделения ведущей модальности в процессах приема и переработки информации была осуществлена классификация людей в рамках неироллингвистического программирования (НЛП). Согласно ей, у визуалистов преобладают зрительные образы, у кинестетиков — двигательные и тактильные, у аудиалистов — звуковые.

Тендерные исследования, направленные на изучение различий в воображении мужчин и женщин, показали, что представители «сильной половины человечества» в среднем обладают большей реалистичностью и контролируемостью образов воображения. Женщины же в целом имеют более высокие показатели по параметру яркости. В отношении степени активности — пассивности значимых различий обнаружено не было.

С возрастом повышается продуктивность процессов воображения. Л.С. Выготский экспериментально доказал справедливость этого положения. Убеждение в том, что дети обладают «лучшим» воображением, чем взрослые, несправедливо. Эта неверная точка зрения объясняется относительно более ранними сроками развития функции воображения по сравнению с другими психическими процессами, в частности логической памятью и мышлением. Отсутствие самоконтроля в фантазировании порождает иллюзию легкости, с которой ребенок продуцирует все новые и новые образы воображения. Дети обладают лишь большей яркостью образов, они также слабо их контролируют.

В период юности продуктивность образной сферы существенно возрастает. Именно на этой стадии своего развития люди планируют будущее, у них наблюдается тяга к творчеству, а их творческий потенциал максимально высок.

Наличие у человека ряда личностных особенностей (невротических черт, внушаемости, аутичности и т.п.) накладывает отпечаток на протекание процессов воображения. Так, высокая внушаемость резко снижает активность и устойчивость образов воображения (например, целей, идеалов), делает их легко изменяемыми, корректируемыми со стороны других людей. А склонность уходить в себя (аутичность) тесно коррелирует с высокой продуктивностью процессов воображения. Но рассмотрение этих особенностей является задачей специальных разделов психологии. Заметим лишь, что психический склад личности проявляется не только в поведении, но и в особенностях протекания психических процессов, в частности воображения.

## § 9. РЕЧЬ

Исследования зоопсихологов показали, что животные, общаясь, могут выразить лишь свои собственные эмоциональные состояния, намерения, требования. Главная же особенность человеческой речи заключается в том, что человек способен в свое сообщение вместить нечто внешнее, сказать что-то о каких-то предметах, их свойствах и отношениях.

Мы познаем окружающий мир, взаимодействуя с ним, преобразуя его. В ходе этого взаимодействия мы выявляем его свойства, объединяем их в предметы по принципу относительной неизменности. Как показано в исследованиях Ж. Пиаже, постоянство предметов формируется у ребенка не сразу. На каком-то этапе развития кукла, которую убрали за ширму и вновь достали оттуда, ••— уже другая кукла. Важно понять, что каждый из нас создает свой собственный мир, наполненный этими «сгустками» взаимодействия, которые мы объединяем в предметы, и то, какой мы создаем мир, из каких он будет состоять предметов, в каких они будут находиться отношениях, зависит от нас, от наших свойств, от характера наших действий.

Согласно Пиаже, ребенок изначально *эгоцентричен*, т.е. не способен, воспринимая что-либо, осознать, что он воспримет это со своей точки зрения, учесть, что у других людей могут быть другие точки зрения, что кто-то может не видеть того, что он видит, не знать того, что он знает, и наоборот, видеть и знать то, что он не-видит и не знает.

Эгоцентрична и речь ребенка, он говорит непонятно для окружающих. Эгоцентрическая речь, промежуточная между внешней и внутренней видами речи, является внешней по форме и внутренней по содержанию. Как же преодолевается детский эгоцентризм, как формируется *рефлексивное* сознание? Интересно, что, по Пиаже, решающую роль здесь играет общение не с рефлексивными взрослыми, а с такими же эгоцентричными детьми. Ребенок, постоянно попадая в проблемные ситуации непонимания, постепенно осознает, что существуют еще и другие люди с другими точками зрения. Но самое важное открытие он делает, когда понимает, что раз существуют другие люди, каждый из которых видит мир по-своему, то существует и особый человек — он сам, у которого есть руки, ноги, глаза, а главное, — своя собственная точка зрения!

По Пиаже, главное условие преодоления эгоцентризма, формирования рефлексивного сознания — это то, что человек должен вступить во взаимодействие с другими людьми, сама задача организации совместной деятельности требует построения общей ситуации, наполненной общими предметами, которые, так же как их действия, свойства и взаимоотношения, обозначены какими-то знаковыми формами, например словами, одинаково понимаемыми общающимися.

Очевидно, нашими предками были приматы с достаточно развитым мозгом, ведущие стадный образ жизни и, следовательно, очень общительные, с ярко выраженной преобразующей направленностью в отношении к действительности. В соответствии с дарвиновской теорией эволюции выжили и составили человечество те, кому удалось наладить сложные формы взаимодействия и выработать сложные коммуникативные системы их организации.

**Таким** образом, человеческая речь создавалась людьми для организации совместного взаимодействия с миром, и это отразилось на ее устройстве, но одновременно коренным образом изменились и отражательные, регулятивные, коммуникативные механизмы человеческой психики, они стали вербально опосредованными.

**Вербальное опосредование.** Люди, включенные во всевозможные виды совместной деятельности, общаясь, создали свой общий мир, так что каждый из нас, выстраивая собственный мир, опирается не только на свой опыт взаимодействия с действительностью, но и на опыт, накопленный человечеством и зафиксированный во всевозможных знаковых формах. Важно, что этот опыт максимально освобожден от субъективности, что в нем сохраняется все общее и существенное для людей данной культуры. Этот общий опыт существует в культуре, и люди, решая всевозможные жизненные задачи, формируя новые знания и новые способы действия, используют этот опыт. Таким образом, взаимодействие с миром человека, выросшего в обществе, не непосредственно, а опосредованно общечеловеческими знаниями. Естественно, опосредована и отражательно-регулятивная сторона этого взаимодействия, т.е. человеческая психика.

Формы этого опосредования в настоящее время интенсивно исследуются в современной когнитивной психологии в ходе изучения репрезентации в когнитивных структурах человека окружающей действительности, т.е. того, как мир представлен в человеческой психике. Д. Брунер, один из основателей когнитивной психологии, выделяет следующие виды репрезентации: двига-

тельную, образную и вербальную, но этот список может быть расширен. Например, представители Вюрцбургской школы считали, что истинное мышление бессловесно и безобразно, его содержание — это переживание так называемых логических интенций, т.е. непосредственно логических соотношений между элементами решаемой задачи. В исследованиях другого специалиста по психологии мышления — Л. Секея было показано, что в период «творческой паузы», предшествующей инсайту, важнейшую роль играют презентации, которые организуются и строятся в раннем детстве на основе впечатлений о внешнем мире и соматических ощущений. А поскольку человек — ярко выраженное общественное существо и первые впечатления о мире он получает, находясь в непосредственном контакте с матерью, и все потребности удовлетворяются в ходе общения с ней, то важнейшими глубинными репрезентативными механизмами являются так называемые взаимоотношенческие, человек отражает события, происходящие в мире, даже не включающие действующих субъектов, используя усвоенные схемы взаимоотношений между людьми.

Итак, в психике человека существует большое количество репрезентационных механизмов, в зависимости от личностных особенностей их соотношение различно. В соответствии с решаемой задачей одна и та же действительность может быть репрезентирована с помощью различных схем: действенных, образных, словесных, взаимоотношенческих и т.д. Более того, в ходе решения одной задачи, как это было показано в исследованиях Е.В. Коневой, содержание задачи может постоянно переопределяться, это позволяет выявить и включить в мыслительный процесс новые свойства элементов задачи. Ю.М. Лотман полагал, что творчество, создание чего-то нового, возможно только благодаря тому, что имеет место перевод знаний с одного языка репрезентации на другой.

В человеческом мировосприятии обязательно участвуют различные репрезентационные механизмы, которые каждый человек строит самостоятельно в ходе решения различных жизненных задач, но использует при этом обобщенные схемы, существующие в его культуре. Каждое общество располагает своеобразными языками, в «словари» которых входят совокупности обобщенных действий, образов, форм взаимоотношений между людьми, и усвоить эти языки — сложнейшая задача, решаемая каждым человеком в ходе его развития и социализации.

Основная форма общения между людьми — словесная; у современных людей наибольшую роль в этом играют схемы вер-

бальной репрезентации. В некоторых теориях, отражающих общие закономерности развития психики, они рассматриваются в качестве единственных опосредующих механизмов. Так, согласно культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, человек рождается с набором «натуральных» психических функций, общих с животными. Это — непосредственное запечатление вместо специфических человеческих форм запоминания, мышление протекает как мысленное манипулирование элементами задачи, представленными в их чувственно воспринимаемых свойствах, как, например, у обезьян в исследованиях В. Кёлера и т.д. Общаясь со взрослыми, ребенок усваивает человеческую речь, а именно совокупность значений слов, существующую в культуре, и правила синтаксиса, по которым эти слова объединяются в высказывания. В значениях зафиксирован общечеловеческий опыт создания обозначаемых предметов, отражены их общие и существенные свойства, а в синтаксисе предложений закреплены выявленные-человечеством логические связи между элементами различных ситуаций. Человек включает эти значения в свои психические процессы в качестве инструментов, превращающих его изначально натуральные психические функции в высшие, вербально опосредованные. По Выготскому, вербальное мышление как высшая психическая функция представляет собой оперирование усвоенными словесными значениями по законам логики, также интериоризованным из синтаксиса речевых предложений. Л.С. Выготский придавал огромную роль словесному значению в развитии человеческой психики. Он считал его своеобразной элементарной единицей речи и мышления, отражающей их основные функции. Своим важнейшим открытием Выготский полагал выявление двух форм развития значения: макрогенеза — в филогенезе и в онтогенезе, когда человек усваивает значения и его речь становится осмысленной, а мышление — речевым, и микрогенеза — изменения значения «на пути от мысли к слову», т.е. в процессах порождения и понимания речевых высказываний. Описание этих процессов, изложенное в книге Выготского «Мышление и речь» (1934), более чем на 20 лет опережает открытие американскими исследователями Н. Хомским и Дж. Миллером генеративного принципа порождения речи, т.е. того, что развернутое речевое высказывание не строится по «цепному» принципу за счет прибавления нового слова к уже произнесенным, а постепенно как целое разворачивается из некоей первоначальной ядерной структуры.

В качестве основного механизма развития человеческой психики в теории Выготского рассматривается прямая интериоризация существующих в культуре словесных значений, а не самостоятельное построение субъектом собственных отражательных и регуляторных психических механизмов с использованием того, что существует в культуре. Это мешает последователям Выготского производить плодотворный анализ, например мыслительного процесса, суть которого — создание человеком чего-то нового, индивидуального, а не непосредственное вживание культурных образований по принципу «извне» — «внутри». Оптимальную методологическую основу для подобных исследований дает теория С.Л. Рубинштейна.

Тем не менее словесное опосредование играет в человеческой психике очень большую роль. Переосмысление тех или иных событий в форме текстов дает возможность вместить в сравнительно небольшой объем весьма значительное содержание. Переосмысление ситуации, данной первоначально в чувственно-образном плане, в описывающее ее словесное высказывание позволяет поместить ее в сознание как элемент развитой иерархической структуры всевозможных текстов — описаний, сюжетов, точнее, даже просто отнести ее к тому или иному классу подобных описаний. Это, конечно, обедняет запоминаемую ситуацию, но позволяет сохранить ее в форме, фиксирующей наиболее важные ее аспекты. А вспоминая эту ситуацию, мы вновь наполняем ее чувственным содержанием, переопосредуем в образный план, но это содержание будет уже не конкретно пережитым, а также обобщенным, извлеченным из наших индивидуальных словарей образов, действий, отношений. С переходом к вербальным репрезентативным механизмам в ходе развития человека связан известный феномен «детской амнезии», заключающийся в том, что люди не помнят ничего, что было с ними примерно до трех лет. По всей видимости, запомненное в то время изложено на других репрезентационных языках, которые мы уже забыли, овладев речью и сделав основным нашим «хранилищем запомненного» иерархическую семантическую систему словесных значений. Или же мы не то чтобы это забыли, а просто эти знания актуализируются совсем в других формах, чем наши нынешние «воспоминания», они присутствуют в качестве «фундамента» наших более поздних знаний. Л.Н. Толстой писал, что 90% того, что мы знаем о мире, мы узнаем в эти самые ранние годы.

*Исследование словесных значений (психосемантика)*

В психологии, лингвистике, и в других науках существуют многочисленные понятия, описывающие то, что обозначено тем или иным словом. Наибольший интерес представляет значение в широком смысле, т.е. все то, что связано в сознании человека или группы людей с данным словом, все, что включено в механизмы вербального опосредования. Исследованием значений занимается недавно сформировавшаяся наука психосемантика. В поле ее внимания также категориальные структуры человеческого сознания, используемые механизмы репрезентации.

Как же все-таки исследовать значение? Казалось бы, достаточно просто спросить человека, что значит то или иное слово. Но в своем ответе он назовет свойства, которые, с его точки зрения, понятны слушающему, т.е. являются «общими». Это, как правило, так называемые денотативные свойства, т.е. свойства обозначаемого, не зависящие от субъекта. Так мы проанализируем лишь степень усвоенности данным испытуемым общекультурного значения. Мы можем усложнить вопрос, попросив перечислить, для чего может быть использовано обозначаемое. В этом случае удастся выявить некоторые дополнительные свойства, связанные с теми действиями, в которые испытуемый включает то, что обозначает это слово. Но и в этом, случае мы выявим только те компоненты индивидуального значения, которые испытуемый сможет нам передать словами в созданной нами коммуникативной ситуации. Огромный пласт невербализуемых деятельно опосредованных, эмоционально-оценочных компонентов значения окажется не вскрытым.

Поэтому в психосемантике для исследования значений обычно используется особая стратегия. Она основывается на следующих теоретических положениях:

1. Значение рассматривается как состоящее из элементарных единиц — свойств, называемых семами. Исследовать значение — значит выявить эти единицы.

2. Всякое значение существует лишь как элемент иерархической категориальной системы нашего сознания. По отдельности никакое значение существовать не может, т.е. всякое значение у нас относится, скажем, к живому или неживому, если к живому — то к животным или растениям, если к животным — то к хищникам или травоядным, если к хищникам — то к кошкам или собакам и т.д. У каждого человека эти категориальные системы

собственные, что дает основания такой науке, как когнитивная психология личности, рассматривать в качестве основных личностных свойств присущие субъекту основания классификации, например других людей. (В теории Дж. Келли эти основания, точнее, оси субъективного семантического пространства называются личностными конструктами.) Эта категориальная система — чрезвычайно интересное образование. Очевидны такие ее свойства, как *мгновенная обозримость* (поиск в ней ведется не по «линейному» принципу — от узла к узлу, а она воспринимается целиком, значение находится мгновенно). Другое ее свойство — *мгновенная перестраиваемость*. Стоит нам немного изменить отношение к рассматриваемому значению, рассмотреть его в новом контексте, как оно выступает включенным в другую систему связей, занимает другое место в иерархической системе. Все это заставляет задуматься над идеей некоторых нейрофизиологов о представленности в функционировании мозга голографических принципов. Еще одно ее свойство — *полиопосредованность*. В нашем сознании упомянутые выше образные, действенные, словесные и т.д. словари не существуют отдельно, они составляют единое целое.

В этой системе каждое отдельное значение реализуется через совокупность своих связей с другими значениями, эти связи существуют по принципу наличия элементарных общих свойств, сем. Отсюда описать значение — значит выявить его связи с другими значениями, а по характеру этих значений создать список сем, составляющих изучаемое значение исходя из интенсивности этих связей, определить выраженность тех или иных элементарных свойств.

В соответствии с этим обычное психосемантическое исследование проводится следующим образом. Существует большое количество специальных психосемантических методик, которые позволяют выявить связи значения данного слова с другими. Общим результатом их использования является числовая матрица, в которой по вертикали и горизонтали выписаны слова, связи значений которых определяются, а в ячейках таблицы находятся числа, характеризующие близость исследуемых значений.

Следующий этап работы — «интуитивизация» полученной матрицы, в ходе которой при помощи различных способов математической обработки и графических построений решается задача сделать полученные результаты интуитивно ясными, непосредственно воспринимаемыми. Традиционно в различных психосемантических методиках используются разные приемы интуитиви-

зации, но обработка результатов, принятая в одной методике, может быть использована для представления результатов, полученных в другой. Иначе говоря, полученную цифровую матрицу можно обработать различными способами в зависимости от целей исследования.

В силу близости психосемантики и когнитивной психологии личности в этих науках часто используются общие методы. Так, в технике репертуарных решеток Дж. Келли для выявления общих личностных конструкторов на группе испытуемых часто используется *метод семантического дифференциала* (СД) Ч. Осгуда. А в психосемантике применяется разработанный Дж. Келли метод *триадного сравнения*. Сравнимые значения выписываются на карточки (по три) таким образом, чтобы каждое значение побывало на одной карточке рядом с любым другим. Испытуемому предлагается набор карточек, на каждой из которых напечатаны названия трех объектов, испытуемый должен отметить два самых близких и два наиболее далеких, объяснив свой выбор. Результаты обсчитываются, строится обычная матрица близости, которая чаще всего обрабатывается с помощью математического классификационного алгоритма кластерного анализа. По результатам работы выстраивается дендрограмма, древовидная структура, фактически моделирующая иерархическую категориальную структуру.

### *Речевое высказывание*

До сих пор мы рассматривали значение слова. Но слово способно выполнять только такие функции, как *номинативная* — быть именем чего-либо и *сигнификативная* — обозначать что-то, т.е. вводить его в иерархическую систему, в которой существуют все значения. Однако основные функции речи как средства общения (познавательные, коммуникативные, регулятивные, мылеоформительные) может выполнить лишь целостное речевое высказывание, предложение. Оно может состоять из одного слова, в этом случае мы имеем дело с высказыванием, в котором остальные его компоненты не произносятся, подразумеваются. Но в общем случае высказывание состоит из нескольких слов, которые выполняют в нем определенные функции и объединены в фразу какими-то связями. Это те самые связи, которые наряду с семантическими постоянно актуализируются в ассоциативном эксперименте. Свойство слова ассоциироваться с другими словами, вместе с которыми оно составляет высказывание, называется *валентное-*

*тью*. Речевое высказывание представляет собой цепочку, состоящую из отдельных элементов, развернутую во времени. Подобный принцип организации чего-либо принято называть *синтагматическим* («синтагма» от греч. *syntagma* — цепочка). Этот принцип противопоставляется другому — парадигматическому принципу («парадигма» от греч. *paradeigma* — противостояние). Вспомним, что всякое значение определяется в нашей иерархической семантической системе через отнесение его к той или другой противостоящей категории, например мы решаем, живое это или неживое, животное или растение, хищник или травоядное и т.д. Термин парадигма иногда используется для обозначения основополагающих понятий. В этом отражается тот факт, что и понятия построены именно на основе парадигматического принципа. Основное свойство синтагматического принципа — *существование*, протяженность во времени, а парадигматического — *симультанность*, одномоментность, одновременная представленность всей структуры, организованной по этому принципу. Различается и локализация мозговых механизмов, реализующих эти процессы. За парадигматику отвечают затылочные доли мозга, т.е. те, в которые непосредственно проецируется зрительный образ — типичное парадигматическое формирование. А организация протяженных во времени процессов лежит на лобных долях. При нарушениях их работы снижаются способности человека планировать свою активность, регулировать ее за счет использования механизмов обратных связей и т.п. Люди с выраженной дисфункцией лобных долей не задумываются о будущем, они беззаботны, у них всегда хорошее настроение.

Таким образом, в организации речевого высказывания обязательно участвуют оба принципа: оно представляет собой развернутую во времени структуру, организованную синтагматически и наполненную словами, значения которых есть элементы парадигматической категориальной системы нашего сознания. Набор элементов, из которых состоит высказывание, приспособлен для передачи содержания наиболее часто встречающихся в человеческой практике жизненных ситуаций.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Расскажите об основных свойствах ощущений.
2. Почему пороги ощущений, измеряемые у одного и того же человека в разное время, оказываются различными?
3. В чем заключается примитивность и несостоятельность представлений о восприятии в ассоцианизме?
4. Назовите виды и свойства внимания.

5. Расскажите об основных проблемах внимания, изучаемых в русле когнитивной психологии.
6. Назовите основные виды памяти.
7. Почему на вопрос, эффективно ли произвольное запоминание, нельзя ответить однозначно?
8. В чем разница между понятиями «память» и «мнемические способности»?
9. В чем отличие мышления от других познавательных процессов?
10. Каковы виды мышления и критерии их выделения?
11. Что такое интеллект и как он измеряется?
12. Назовите основные функции воображения.
13. В чем специфика различных форм воображения?
14. Каковы характеристики воображения?
15. Что такое вербальное опосредование и как оно влияет на человеческое познание?
16. Что изучает наука психосемантика?
17. Что представляет собой речевое высказывание?

## Глава 4

# ЛИЧНОСТЬ

§ 1. Определения личности (122). § 2. Теории личности в зарубежной психологии (124). § 3. Структура личности (128). § 4. Типологии личности (132). § 5. Половые различия (135). § 6. Я-концепция (138). § 7. Самооценка (140). § 8. Психологическая защита (144). § 9. Характер (148)

### § 1. ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Психология наряду со многими другими естественными и общественными науками изучает человека, личность, но выделяет в них свой, специфический аспект. Внутри самой психологии также происходит дифференциация предмета — личность изучает социальная, педагогическая, юридическая и другие отрасли психологии. Отправной точкой является общая психология личности, основные положения которой конкретизируются в специальных отраслях в зависимости от социальной и профессиональной специфики.

Личность — одна из самых сложных категорий в психологии. Ее используют в различных отраслях: педагогической психологии, социальной, возрастной, юридической, медицинской и др. В каждом случае акцент делается на одном из аспектов личности. Например, личности ребенка, личности преступника, патологической личности, отношениях личности и т.д. Понятие «личность» используют также для обозначения меры социального и меры уникального в человеке. Например, личность рассматривается как стадия социального развития индивида или как сочетание неповторимого, своеобразного. Понятие «личность» используется для описания сформировавшегося человека или оценки каких-либо его сторон. Часто личность определяется через происхождение термина (расшифровываются термины «личина», «персона» и др.). Для 'общей психологии личность является центральной, обобщающей категорией. Важно отметить, что определение личности всегда зависит от теоретической позиции автора той или иной концепции.

Обширный опыт изучения и понимания личности позволяет сформулировать общие требования к ее определению. Во-первых,

определение не должно быть односторонним, а должно характеризовать личность наиболее полно, во всевозможных аспектах. Во-вторых, необходимо отразить структурированность организации личности (личность не является механически объединенной суммой изолированных характеристик). В-третьих, целесообразно учесть устойчивое и изменчивое в личности. В-четвертых, в определении должна быть подчеркнута уникальность, своеобразие личности каждого человека.

В психологической науке существует множество определений личности, но ни одно из них не является всеобъемлющим и общепризнанным. Еще в 1937 г. Г. Олпорт проанализировал около 50 известных тогда определений личности, чтобы, взяв из них самое ценное, сформулировать собственное определение: личность есть динамическая организация тех психофизических систем в индивиде, которая определяет его поведение и мышление.

В отечественной психологии активно разрабатывается сложная теоретическая проблема соотношения категорий «личность», «индивид», «индивидуальность», «субъект деятельности». Категория «индивид» чаще всего обозначает биологическую сущность человека. Иногда, в социально-философском контексте, индивид понимается как общественное существо. Крайне редко понятием «индивид» обозначают отдельного человека, «особь».

Понятие «индивидуальность» подразумевает некую особенность человека, его отличие от других людей, и в этом смысле индивидуальные различия являются предметом дифференциальной психологии. В ряде концепций (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) индивидуальность понимается как высший уровень развития личности. Иногда понятие «индивидуальность» рассматривается как интегративная структура любой личности (В.С. Мерлин).

Наиболее известным определением личности является определение Рубинштейна, согласно которому личность есть совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Или более подробно: личность есть то, чего хочет человек (это так называемая направленность как мотивационно-потребностная система личности, ценности, установки, идеалы); что может человек (это его способности и дарования), что есть он сам (что из его тенденций, установок и поведения закрепилось в его характере).

Проблеме личности посвящено огромное количество исследований как в отечественной, так и зарубежной науке. Все они

условно могут быть разделены на три большие группы. Первая группа работ посвящена изучению методологических и самых общих теоретических проблем личности. Это разработка методологических принципов и проблем: принципа единства сознания и деятельности, личностного принципа, проблем детерминации личности, соотношения биологического и социального, индивидуального и общественного в личности, проблема субъекта, реализация системного подхода и т.д. К-общетеоретическим проблемам психологии личности можно отнести проблему структуры личности, типологии, динамики, развития личности и т.д.

Вторую группу исследований составляют эмпирическое изучение конкретных структурных составляющих личности и личностных феноменов. Это, например, изучение мотивационно-потребностной сферы личности, агрессивности, тревожности, характера и др.

Третью группу работ по изучению личности образуют целостные авторские теории личности. Это, например, теории Фрейда, Юнга, Рубинштейна, Платонова.

Все три группы исследований личности взаимосвязаны. Так, разработка проблем позволяет методологически верно построить эмпирическое исследование. В авторских концепциях, безусловно, находят решение некоторые методологические проблемы, а основанием теории часто служит эмпирическое изучение отдельных аспектов личности. В то же время многие конкретные решения проблем сопоставляются с известными авторскими теориями.

Отечественная психология достигла больших успехов в решении методологических проблем, а эмпирическое исследование личностных особенностей стало развиваться только в последнее десятилетие. Зарубежная психологическая наука, напротив, имеет огромный опыт их изучения.

## § 2. ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Описывая общие подходы к изучению личности в зарубежной психологии, можно выделить два основных подхода — *номотетический* и *идеографический*. Номотетический подход подразумевает описание общих, универсальных законов функционирования личности. Главными методами здесь должны быть методы естественных наук — наблюдение, эксперимент, с использованием математико-статистической обработки данных. В идеографическом подходе подчеркивается уникальность, неповторимая целостность личности, а основными методами должны быть рефлексия

и описание «частных случаев», данные которых теоретически обобщаются и интерпретируются.

В зарубежной психологии существует огромное количество разнообразных теорий личности. Условно все они могут быть разделены на три большие группы: психоаналитические, бихевиоральные и гуманистические теории.

*Психоаналитическое* направление в психологии личности возникло на рубеже XIX — XX вв. Его основателем был З. Фрейд. Более 40 лет он исследовал бессознательное и создал первую всеобъемлющую теорию личности. Главными разделами теории личности Фрейда были проблемы бессознательного, структура психического аппарата, динамика личности, развитие, неврозы, методы изучения личности. Впоследствии многие известные психологи (К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм, А. Фрейд, М. Кляйн, Э. Эриксон, Ф. Александер и др.) разрабатывали, углубляли и расширяли именно эти аспекты его теории.

Психическая жизнь, по Фрейду, протекает на сознательном, предсознательном и бессознательном уровнях. Область бессознательного, как подводная часть айсберга, гораздо обширнее и мощнее других и содержит в себе инстинкты и движущие силы всего поведения человека.

В психоаналитической теории выделяются две основные группы человеческих инстинктов: эротические инстинкты, или инстинкты жизни, и инстинкты смерти, или разрушительные инстинкты. Энергия инстинктов жизни называется «либидо». Инстинкты жизни включают в себя голод, жажду, секс и направлены на сохранение особи и выживание вида. Инстинкты смерти — деструктивные силы, могут быть направлены как вовнутрь индивида (мазохизм или самоубийство), так и вовне (ненависть и агрессия). Инстинкты содержат всю энергию, посредством которой действуют три структуры личности, описанные Фрейдом. Это Ид, которая постоянно борется за инстинктивное удовлетворение и руководствуется принципом удовольствия (в ней располагаются врожденные бессознательные влечения). Эго, которое стремится выполнять инстинктивные требования Ид на основе принципа реальности (располагается как в сознательном слое, так и в бессознательном). Супер-Эго, которое представляет влияние родителей и общественной морали. Эта структура формируется в процессе жизни ребенка при идентификации с близким взрослым своего пола. В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) и комплекс

Электры (у девочек). Это комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации. Эго личности определяют внешний мир, Ид и Супер-Эго, часто предъявляющие несовместимые требования. В тех случаях, когда Эго подвергается слишком сильному давлению, возникает состояние, которое Фрейд назвал тревогой. Это воздвигает своеобразные преграды против тревоги — защитные механизмы.

Фрейд одним из первых психологов-теоретиков проанализировал развитие личности и указал на решающую роль раннего детства в формировании базовых структур личности. Он считал, что личность во многом формируется к концу пятого года жизни, а в последующем происходит развитие этой базовой структуры. Под развитием личности в психоаналитической концепции понимается овладение новыми способами редукации напряжения. Источниками напряжения могут быть процессы физиологического роста, фрустрации, конфликты и угрозы. Существуют два основных метода, посредством которых индивид обучается разрешать напряжение — идентификация и смещение. Ребенок в своем развитии проходит ряд психосексуальных стадий. Конечная организация личности связана с тем, что привнесено всеми стадиями.

Другим значительным направлением в зарубежной психологии личности является *бихевиоризм*. Интроспективной психологии, господствовавшей в начале XX в., американским ученым Дж. Уотсоном была противопоставлена новая, объективная психология. Предметом изучения бихевиоризма стало поведение человека, а психология рассматривалась как экспериментальное направление естествознания, цель которого — предсказание и контроль поведения.

Все поведение человека может быть описано в схематизированном виде с использованием терминов «стимул» (*S*) и «реакция» (*R*). Уотсон считал, что человек изначально наделен некоторыми простыми реакциями и рефлексам, но количество этих наследственных реакций невелико. Практически все поведение человека является результатом обучения через обусловливание. Формирование навыков, по Уотсону, начинается на самых ранних этапах жизни. Системы основных навыков или привычек следующие: 1) висцеральная, или эмоциональная; 2) мануальная; 3) ларингальная, или вербальная.

Личность Уотсон определил как производное систем привычек. Описать личность можно в виде суммы действий, которые

могут, быть обнаружены при практическом изучении поведения за достаточно длительный период времени.

Проблемы личности и нарушения психического здоровья для бихевиористов — это не проблемы сознания, а нарушения поведения и конфликты привычек, что следует «лечить» с помощью обусловливания и разобусловливания.

Все последующие за работой Уотсона исследования были направлены на изучение отношений «стимул — реакция». Другой известный американский ученый Б.Ф. Скиннер попытался выйти за рамки этой формулы, чтобы учитывать воздействия окружения на организм после проявления реакции. Он создал теорию оперантного научения.

Скиннер считал, что существуют два основных типа поведения, характерных для личности: респондентное поведение, в основе которого лежит классическое обусловливание, и оперантное поведение, как определяемое и контролируемое результатом, следующим за ним. Оперантная реакция, за которой следует позитивный результат, стремится повториться; оперантная реакция, за которой следует негативный результат, стремится не повторяться. Скиннер детально исследовал проблему подкрепления: его виды, режимы, динамику. Результаты этих исследований нашли широкое применение в практике организации обучения и психотерапии.

Третье направление в зарубежной психологии личности — *гуманистическое* — сформировалось как противостоящее психоанализу и бихевиоризму. Оно не оформилось в единую теоретическую школу, а состоит из ряда школ, подходов, теорий: персонологического, гуманистического, экзистенциального, феноменологического и других направлений. Характерной чертой, объединяющей все перечисленные направления гуманистической психологии, является рассмотрение человека как уникальной целостности, открытой миру и способной к совершенствованию. Основными представителями этого направления принято считать Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса. В 1962 г. в США было основано общество гуманистических психологов. В него вошли Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, Р. Хартман, Дж. Бугентал. Главными признаками гуманистического подхода Бугентал провозгласил следующие: 1) целостный (холистический) подход к человеку; 2) психотерапевтический аспект заботы о человеке; 3) первичность субъективного аспекта; 4) доминирующее значение понятий и ценностей личности; 5) подчеркивание положительного в

личности, исследование самоактуализации и формирование высших человеческих качеств; 6) осторожное отношение к детерминирующим факторам личности, содержащим прошлое; 7) гибкость исследовательских методов и приемов, направленных на изучение личности нормальных или выдающихся людей, а не на частные процессы у больных людей или животных.

Разумеется, кратко описанные зарубежные направления в изучении личности не отражают всего многообразия существующих концепций. Кроме того, значительный ряд теорий строится на пограничных взглядах.

### § 3. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

В большинстве самых разнообразных психологических определений личность предстает как «совокупность», «сумма», «система», «организация» и т.п., т.е. как некое единство определенных элементов, как определенная структура. И в зарубежной психологии самых разных направлений, и в отечественной мы можем встретить множество конкретных разработок структур личности (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Г. Олпорт, К.К. Платонов, В.С. Мерлин и др.). Вместе с тем осмысление проблемы структуры личности с общетеоретических позиций и последующий учет важнейших моментов при построении собственной концепции встречается не так уж часто. Примерами таких разработок могут служить структуры личности, созданные К.К. Платоновым, Г. Айзенком.

Платонов, проанализировав философское и психологическое понимание структуры, определяет ее как взаимодействие реально существующего психического явления, взятого за целое (в частности, личности), и его подструктур, элементов и их всесторонних связей. Чтобы описать структуру личности, как считает Платонов, необходимо установить, что взято за целое, отграничить и определить его. Затем надо выяснить, что составляет элементы этой целостности, понимая под ними неразложимые в рамках данной системы и относительно автономные ее части. Притом надо учесть возможно более полное число этих элементов. На следующем этапе следует вскрыть наиболее существенные и общие связи между элементами, между каждым из них и целостностью. Дальше выявляется необходимое и достаточное число подструктур, в которые уложатся все элементы анализируемой целостности. Подструктуры и элементы подвергаются классифи-

кации. Затем важно исследовать генетическую иерархию уровней компонентов.

Результатом такого структурного анализа явилась динамическая, функциональная структура личности К.К. Платонова. Она состоит из четырех рядоположенных подструктур: 1) подструктура направленности и отношений личности; 2) знания, навыки, умения, привычки, т.е. опыт; 3) индивидуальные особенности отдельных психических процессов; 4) типологические, возрастные, половые свойства личности, т.е. биопсихические. Платонов выделяет также подструктуры характера и способностей, как наложенные на четыре основные подструктуры.

Важное значение для разработки проблемы структуры личности в отечественной психологии имели идеи С.Л. Рубинштейна и В.Н. Мясищева, хотя конкретные структуры были созданы их последователями.

А.Г. Ковалев выделяет следующие компоненты структуры личности: направленность (система потребностей, интересов, идеалов), способности (ансамбль интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств), характер (синтез отношений и способов поведения), темперамент (система природных свойств). В.С. Мерлин создал теорию интегральной индивидуальности, он описывает две группы индивидуальных особенностей. Первая группа — «свойства индивида» — включает две подструктуры: темперамент и индивидуальные качественные особенности психических процессов. Вторая группа — «свойства индивидуальности» — имеет три подструктуры: 1) мотивы и отношения; 2) характер; 3) способности. Все подструктуры личности взаимосвязаны благодаря опосредующему звену — деятельности.

Б.Г. Ананьев использовал более широкую категорию «человек», включающую весь спектр частных категорий, таких, как индивид, личность, индивидуальность, субъект деятельности. Им предложена общая структура человека. Каждый из элементов этой структуры имеет свою подструктуру. Так, в структуре человека как индивида два уровня, и в нее включены возрастнополовые свойства, индивидуально-типические (конституциональные, нейродинамические особенности и др.), психофизиологические функции, органические потребности, задатки, темперамент. Собственно личность организована не менее сложно: статус, роли, ценностные ориентации — это первичный класс личностных свойств; мотивация поведения, структура общественного поведения, сознание и др. — вторичные личностные свойства.

В зарубежных концепциях личности также немало внимания уделяется проблеме структуры. Одной из наиболее известных является структура личности З. Фрейда. В концепции К.Г. Юнга, в которой личность, так же как и у Фрейда, предстает как система, выделяются следующие важные ее подструктуры: Эго, личное бессознательное и его комплексы, коллективное бессознательное и его архетипы, персона, анима, анимус и тень. В рамках глубинной психологии к проблеме структуры личности обращались также Г. Мюррей, В. Райх и др.

Большая группа зарубежных исследователей в качестве структурных единиц личности рассматривает черты. Одним из первых в этом направлении работал Г. Олпорт. Его теория личности так и называется — «теория черт». Олпорт выделяет следующие виды черт: черты личности (или общие черты) и личные диспозиции (индивидуальные черты). И те, и другие — это нейропсихические структуры, преобразующие множество стимулов и обуславливающие множество эквивалентных ответных реакций. Но черты личности включают в себя любые характеристики, присущие какому-то количеству людей в пределах данной культуры, а личные диспозиции — такие характеристики индивида, которые не допускают сравнения с другими людьми, делают человека уникальным. Особое внимание Олпорт сосредоточил на изучении личных диспозиций. Они в свою очередь подразделяются на три типа: кардинальные, центральные и вторичные. Кардинальная диспозиция — самая общая, она обуславливает почти все поступки человека. По мнению Олпорта, эта диспозиция сравнительно необычна, и увидеть ее можно не у многих людей. Центральные диспозиции — яркие характеристики индивидуальности, ее строительные блоки, и их легко могут обнаружить окружающие. Число центральных диспозиций, на основе которых можно точно распознать личность, невелико — от пяти до десяти. Вторичная диспозиция более ограничена в проявлении, менее устойчивая, менее обобщенная. Все черты личности находятся в определенных отношениях, но относительно независимы друг от друга. Черты личности существуют реально, а не являются лишь теоретическим измышлением, они — движущий (мотивирующий) элемент поведения. По Олпорту, черты личности объединяет в единое целое специфический конструкт, так называемый проприум.

Черта — базисная категория и в теории личности Р. Кеттелла. По его мнению, чтобы получить знания о личности, можно использовать три основных источника: данные регистрации реальных жизненных фактов (L-данные), данные самооценки при

заполнении анкет (Q-данные) и данные объективных тестов (OT-данные). Кеттелл и его сотрудники в течение нескольких десятилетий проводили масштабное обследование представителей нескольких возрастных групп в разных странах. Эти данные были подвергнуты факторному анализу, для того чтобы выявить глубинные факторы, определяющие или контролируемые вариации поверхностных переменных. Результатами этого обследования стало рассмотрение личности как сложной и дифференцированной структуры черт. *Черта — это гипотетическая психическая структура, обнаруживающаяся в поведении и обуславливающая предрасположенносупь поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени.* Черты можно классифицировать по нескольким основаниям. Центральным является различие между поверхностными чертами и исходными чертами. Поверхностная черта — это ряд сопутствующих друг другу поведенческих характеристик личности (в медицине это называется синдромом). Они не имеют единой основы и непостоянны. Более важные — исходные черты. Это некие объединенные величины или факторы. Именно они определяют постоянство поведения человека и являются «блоками здания личности». Исходных черт, по итогам факторного анализа Кеттелла, 16. Для их измерения используется опросник «16 личностных факторов» (16 PF). Это факторы: отзывчивость — отчужденность, интеллект, эмоциональная устойчивость — неустойчивость, доминантность — подчиненность, рассудительность — беспечность и др.

Исходные черты можно, в свою очередь, разделить на два вида в зависимости от их происхождения: черты, отражающие наследственные признаки, — конституциональные черты; являющиеся результатом социальных и физических условий окружения — черты, сформированные окружающей средой. Исходные черты можно различать с точки зрения модальности, посредством которой они выражаются. Черты-способности связаны с эффективностью достижения желаемой цели; черты темперамента — с эмоциональностью, скоростью, энергичностью реакций; динамические черты отражают мотивационную сферу личности. Динамические черты подразделяются на три группы: аттитюды, эрги и чувства. Кеттелл рассматривает сложные взаимодействия этих подструктур, особое значение при этом он придает «главенствующему чувству» — чувствуЯ.

В теории Г. Айзенка личность также представлена в виде иерархически организованной структуры черт. На самом общем уровне Айзенк выделяет три типа или суперчерты: экстравер-

сию — интроверсию, нейротизм — стабильность, психотизм — сила Супер-Эго. На следующем уровне черты — это поверхностные отражения основополагающего типа. Например, в основе экстраверсии лежат такие черты, как общительность, живость, настойчивость, активность, стремление к успеху. Ниже располагаются привычные реакции; внизу иерархии — специфические реакции или реально наблюдаемое поведение. Для каждой из суперчерт Айзенк устанавливает нейрофизиологическую основу. Выраженность той или иной суперчерты можно оценить с помощью специально разработанных опросников, наиболее известны в нашей стране «Личностный опросник Айзенка».

Так же, как и Г. Айзенк, Дж.П. Гилфорд рассматривал личность как иерархическую структуру черт и одним из первых изучал ее с помощью факторного анализа. В личности он выделяет сферу способностей, сферу темперамента, гормональную сферу, класс параметров патологии. В сфере темперамента, например, факториально выделены десять черт: общая активность, доминирование, социабельность, эмоциональная стабильность, объективность, склонность к размышлениям и др.

Описанные классические исследования структуры черт личности явились образцом и стимулом для последующих многочисленных работ по эмпирическому воспроизведению той или иной факторной модели или для разработки новых оснований для факторного описания личности без серьезного анализа их взаимосвязей в целостной концепции личности.

#### § 4. ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Проблема типологии была выдвинута К.Г. Юнгом в фундаментальном труде «Психологические типы». Решая эту проблему, мы получаем опорные точки зрения для приведения «хаотического избытка индивидуального опыта к некоторому порядку». Кроме того, типология личности предоставляет ключ к фундаментальным различиям в психологических теориях. И, наконец, типология — «сушественное средство для определения личностного уравнения практического психолога».

В настоящее время проблема типологии остается не менее важной для психологической науки, как и во времена Юнга, но не более разработанной. К сожалению, так и не создано единой общепризнанной типологии личности, хотя количество типологий по самым различным основаниям, безусловно, увеличилось. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, «типоло-

гические исследования можно разделить на два основных направления, которые в конечном итоге окажутся неразрывно взаимосвязанными: одно из них имеет целью построение типологии (по тем или иным априорным основаниям) и другое — теоретико-феноменологическое выявление и обобщение существующих в реальности типов»<sup>1</sup>.

Ключевыми проблемами в каждом случае являются выдвижение и описание основания классификации, т.е. определенного признака. Не менее важно обосновать выбор именно этого признака (или признаков). Образцами таких исследований могут быть работы Юнга или Айзенка.

Существующее многообразие научных типологий личности можно условно разделить на несколько групп. Самыми древними являются *гуморальные* теории. Они связывают тип личности со свойствами тех или иных жидких сред организма. Отправной точкой здесь является типология Гиппократов, согласно которой существует четыре вида жидкости — кровь, желчь, черная или желтая слизь. Преобладание одного из этих видов влияет на тип темперамента: сангвинистический, холерический, флегматический, меланхолический. У Галена такие же типы темперамента обуславливаются взаимоотношениями артериальной и венозной крови. С качественными особенностями крови связывает тип личности и И. Кант. Он делит темпераменты на: 1) темпераменты чувств (сангвинистический — темперамент человека веселого нрава, меланхолический — темперамент человека мрачного нрава) и 2) темпераменты деятельности (холерический — темперамент человека вспыльчивого, флегматический — темперамент хладнокровного человека). Отечественный ученый П.Ф. Лесгафт рассматривал традиционные типы темперамента как проявление особенностей системы кровообращения и скорости обмена веществ.

В *морфологических* теориях в качестве признака классификации личности используются особенности строения тела человека. Еще Ф. Галль, активно разрабатывая френологию, указывал на связь между типами черепа и чертами характера. Наиболее разработанными вариантами морфологических типологий являются типологии Э. Кречмера и У. Шелдона.

<sup>1</sup> Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: ИП РАН, 1997. С. 335.

Кречмер описал три основных конституционных типа телосложения: астенический, пикнический и атлетический, и две большие группы темпераментов.

Шелдон развил систему Кречмера, эмпирически получив три основных соматотипа и соответствующие типы темперамента: эндоморфному типу соответствует висцеротонический темперамент, мезоморфному типу — соматотонический, эктоморфному — церебротонический.

Следующая группа типологий личности может быть условно обозначена как *психофизиологическая*. Здесь главным признаком классификации являются психофизиологические характеристики субъекта, главным образом — типологические свойства нервной системы человека. Ярким примером подобных типологий являются типологии личности в работах И.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына. Павловские четыре типа высшей нервной деятельности в поведенческих проявлениях соответствуют четырем гиппократовским типам темперамента. Но в последних работах Павлов указывал, что возможных комбинаций основных типологических свойств нервной системы (силы, уравновешенности, подвижности, возбуждения и торможения) может быть больше, по крайней мере — 24. Соответственно увеличивается и количество типов личности, что было убедительно доказано в работах его последователей.

*Психиатрические* типологии основаны на разнообразных патопсихологических признаках и используются в основном в клинической практике. Наиболее известными здесь являются типологии акцентуаций К. Леонгарда и А.Е. Личко. Так, Личко описывает 12 возможных типов акцентуаций характера: лабильный циклоид, истероидный, психастенический, эпилептоидный, шизоидный, сензитивный, конформный и др.

У самой многочисленной группы типологий личности основными признаками классификации являются собственно психологические, личностные характеристики, которые всегда так или иначе касаются отношений личности с другими людьми, и поэтому данную группу типологий условно назовем *социально-личностной*. В частности, А.Ф. Лазурский считал свою типологию психосоциальной и в основу положил принцип активного приспособления личности к окружающей среде. Все многообразие человеческих индивидов Лазурский делит по двум основаниям: по психическому уровню — на три последовательно повышающихся уровня, и по психическому содержанию — на целый ряд различных типов и их разновидностей.

Типология Юнга также является одной из самых известных и важных в группе социально-личностных типологий. Юнг описывает две основные установки личности — экстравертированную и интровертированную. Кроме того, он выделяет четыре основные психические функции: мышление, эмоции, ощущение и интуицию. Если у субъекта привычно господствует одна из этих функций, то появляется соответствующий тип. Поэтому различаются мыслительный, эмоциональный, сенсорный и интуитивный типы. Каждый из этих типов, кроме того, может быть интровертированным или экстравертированным. Юнг подробно и интересно описывает каждый из восьми возможных типов личности.

Менее известна типология Э. Шпрангера, основанная на доминировании в личности той или иной системы жизненных ценностей. Им выделяются шесть основных типов личности: теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный.

К *социально-психологическим* типологиям, на наш взгляд, могут быть отнесены типологии по различным профессиональным признакам. Например, идущее от К. Левина традиционное деление руководителей по стилю руководства на авторитарных, демократических и либеральных.

Примером современных разработок проблемы типологии личности могут служить исследования Э.А. Голубевой, А.И. Крупнова, Б.С. Братуся и др. Не менее десяти лет ведутся исследования проблемы типологии личности под руководством К.А. Абульхановой-Славской. Их отличительной особенностью является новый подход к сравнительному анализу при создании типологии: сравниваются не отдельные личности, а анализируется соотношение «личность — жизненный путь». В качестве основания личности рассматривается активность, которая имеет типологический характер. Были получены типологии инициативы, ответственности, семантического интеграла активности личности, личностной способности к организации времени, социального мышления и ряд других.

## § 5. ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Психологические различия между мужчинами и женщинами издавна являются объектом как обыденного, повседневного, так и научного интереса. Изучались различия между мужчинами и женщинами в восприятии, памяти, способностях, социальном поведении и т.д.

Различия по сенсорным характеристикам, за малым исключением, являются несущественными. Более или менее установленный фактор — то, что в зрительном восприятии деталей, являющимся важным профессиональным качеством в некоторых профессиях, женщины превосходят мужчин. Можно также отметить, что недостатки, связанные со зрительной системой, встречаются чаще у мужчин.

В тестах на определение уровня развития памяти женщины обычно превосходят мужчин, хотя различия не очень велики. Они еще более нивелируются, когда материал носит количественный характер или он более интересен мужчинам. Больше фактов имеется по межполовым различиям в интеллекте и способностях. Так, в математике, а также в способности к пространственным представлениям мужчины превосходят женщин. Наоборот, женщины превосходят мужчин в некоторых компонентах вербальных способностей, например, в беглости речи, понимании письменного текста, сохранности вербальных функций в старости. По данным исследования Макклелланда, половые различия в интеллектуальных характеристиках нельзя рассматривать изолированно от других психических феноменов: мотивации, интереса и пр.; эти переменные могут существенно влиять на результаты измерения различных сторон интеллекта.

В заданиях, связанных с координированными движениями рук, преимущество на стороне женщин. По мнению американских психологов, операции, требующие быстроты и ловкости, женщины выполняют не хуже, а в некоторых случаях — лучше мужчин.

Мужчины, как правило, демонстрируют более высокий уровень притязаний, при этом отмечается большее соответствие уровня притязаний реальным возможностям у женщин. Результаты исследования когнитивного стиля обычно свидетельствуют о большей полезависимости женщин, однако есть данные, противоречащие этому выводу. Имеются убедительные свидетельства того, что женщины в целом более социально зависимы, чем мужчины. В частности, результаты исследований (анализ рисунков и высказываний во время эксперимента) свидетельствуют о том, что уже в возрасте двух лет девочки проявляют больший интерес к окружающим людям, чем мальчики. Девочки, как правило, более нуждаются в защите, более внушаемы, чем мальчики. Они также лучше воспроизводят структуру личности других людей. Сопоставление этих фактов подтверждает большую межличностную направленность женщин.

Общепринятой считается констатация более высокой мужской агрессивности по сравнению с женской. Эти различия начинают проявляться еще в дошкольном возрасте. Исключение составляет так называемая вербальная агрессия, значения которой у девочек несколько выше, чем у мальчиков. В зрелом возрасте это выражается, в частности, в большей потребности женщин учить и поучать, читать лекции и т.д.

Л. Тайлер приводит некоторые результаты исследований с использованием факторного анализа, свидетельствующих о том, что некоторые характеристики связаны у мужчин и женщин по-разному. Например, связь между полезависимостью и популярностью у девочек положительная, у мальчиков — отрицательная. Социальная адаптация связана с тенденцией к эмоциональному контролю у мальчиков и с импульсивностью у девочек.

По утверждению И.С. Кона, мужской стиль жизни, ориентации, поведение, интересы являются преимущественно предметно-инструментальными, женские характеристики — эмоционально и социально направленными. Это фундаментальное положение объединяет многие частные результаты изучения половых различий, некоторые из которых проявляются очень рано. Гольберт и Левис наблюдали поведение девочек и мальчиков в возрасте 1,1 года, когда между детьми и мамами в порядке эксперимента устанавливался барьер. Мальчики стремились его обойти (т.е. «взаимодействовали» с препятствием), девочки останавливались перед барьером и начинали плакать, призывая на помощь взрослых. В дошкольном возрасте мальчикам важнее, во что играть, а девочкам — с кем играть. Критерием выбора работы для мужчин чаще является ее содержание, для женщин — взаимоотношения в коллективе. Критерий зрелости для юношей — степень профессионального самоопределения, для девушек — устройство личной жизни.

Ряд представлений о половых различиях, по мнению американских ученых Э. Маккоби и К. Джеклин, не подтверждаются научно. Это якобы более низкий уровень самоуважения и меньшая потребность в достижении у девочек; то, что девочки лучше справляются с простыми, рутинными задачами, тогда как мальчики с более сложными познавательными задачами, выполнение которых требует преодоления ранее усвоенных реакций; то, что мужской стиль мышления более «аналитичен», чем женский; что на девочек больше влияет наследственность, а на мальчиков — среда; что у девочек больше развито слуховое восприятие, у мальчиков — зрительное.

В последние десятилетия психологические половые различия уменьшаются, на что указывают результаты исследований. Общество постепенно становится более терпимым к отклонениям от традиционных половых ролей, и это общемировая тенденция.

## § 6. Я-КОНЦЕПЦИЯ

Понятие Я-концепции появилось в 1950-е гг. в русле гуманистической психологии, представители которой стремились к рассмотрению целостного, уникального человеческого Я.

Зародившись в зарубежной психологической литературе, в последние десятилетия XX в. понятие «Я-концепция» прочно вошло в обиход отечественной психологии. Однако в литературе нет единой трактовки этого понятия, ближе всего по смыслу к нему находится понятие «самосознание». Соотношение понятий «Я-концепция» и «самосознание» до сих пор точно не определено. Часто они выступают как синонимы. Вместе с тем существует тенденция рассматривать Я-концепцию в отличие от самосознания как результат, итоговый продукт процессов самосознания.

Что же означает термин «Я-концепция», какой реальный психологический смысл в него вкладывается? Психологические словари трактуют Я-концепцию как динамическую систему представлений человека о самом себе. Английский психолог Р. Берне в книге «Развитие Я-концепции и воспитание» определяет Я-концепцию как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой». Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму Я-концепции, формирующейся в процессе социализации, но имеющих и определенные соматические, индивидуально-биологические детерминанты.

Каким образом происходит формирование Я-концепции индивида? Взаимосвязи человека с миром богаты и разносторонни. В системе этих взаимосвязей ему приходится выступать в разных качествах, в разных ролях, быть субъектом самых разнообразных видов деятельности. И из каждого взаимодействия с миром вещей и миром людей человек «выносит» образ своего Я. В про-

цессе самонализа, расчленения отдельных конкретных образов своего Я на составляющие их образования — внешние и внутренние психологические особенности — происходит как бы внутреннее обсуждение с самим собой своей личности. Каждый раз в результате самоанализа, по словам С.Л. Рубинштейна, образ своего Я «включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях... он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в нем выявляются все новые свойства»<sup>1</sup>.

Так постепенно возникает обобщенный образ своего Я, который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов Я в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа. Этот обобщенный образ своего Я, возникая из отдельных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представления о своей сущности и выражается в понятии о себе, или Я-концепции. В отличие от ситуативных образов Я Я-концепция создает у человека ощущение своей константности, самоидентичности.

Сформировавшаяся в процессе самопознания Я-концепция в то же время не есть нечто раз и навсегда данное, застывшее, ей присуще постоянное внутреннее движение. Ее зрелость, адекватность проверяется и корректируется практикой. Я-концепция в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятия в целом, обуславливает основную линию поведения человека.

Какова структура Я-концепции? Р. Берне (как и многие отечественные психологи) выделяет три составляющих в структуре Я-концепции: когнитивную, оценочную и поведенческую. *Когнитивная* составляющая, или образ Я, включает представления индивида о самом себе. *Оценочная* составляющая, или самооценка, включает аффективную оценку этого представления о себе. *Поведенческая* составляющая включает в себя потенциальные поведенческие реакции либо конкретные действия, которые могут быть вызваны знаниями о себе и отношением к себе. Такое деление Я-концепции на компоненты условно, на самом деле Я-концепция — это целостное образование, все компоненты которого, хотя и обладают относительной самостоятельностью, тесно взаимосвязаны.

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АПН СССР, 1958. С. 99.

Какую роль играет Я-концепция в жизни личности?

Я-концепция играет, по существу, тройственную роль в жизни личности: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию ее опыта и является источником ожиданий.

Первой, важнейшей функцией Я-концепции является обеспечение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости ее поведения. Если новый опыт, полученный индивидом, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит в Я-концепцию. Если же новый опыт не вписывается в существующие представления о себе, противоречит уже имеющейся Я-концепции, то срабатывают механизмы психологической защиты, которые помогают личности тенденциозно интерпретировать травмирующий опыт либо отрицать его. Это позволяет удерживать Я-концепцию в уравновешенном состоянии, даже если реальные факты ставят ее под угрозу. Это стремление защитить Я-концепцию, оградить ее от разрушающих воздействий является, по мнению Бернса, одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения.

Вторая функция Я-концепции заключается в том, что она определяет характер интерпретации индивидом его опыта. Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

Третья функция Я-концепции заключается в том, что она определяет также и ожидания индивида, т.е. представления о том, что должно произойти. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним так же и, наоборот, люди, сомневающиеся в собственной ценности, считают, что они никому не могут нравиться, и начинают избегать всяких социальных контактов.

Таким образом, развитие личности, ее деятельность и поведение находятся под существенным влиянием Я-концепции.

## § 7. САМООЦЕНКА

*Самооценка* — один из важнейших структурных компонентов Я-концепции личности. Всякое знание человека о себе сопряжено с его эмоционально-оценочным отношением к этому знанию.

Вопрос о самооценке достаточно исследован в отечественной и зарубежной психологии. Наряду с исследованиями теоретичес-

кого плана, в которых разрабатываются вопросы социально-психологической природы и нравственной основы самооценки, ее структуры и роли в психической жизни личности, существуют и исследования генезиса самооценки.

Психологическими словарями самооценка определяется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. В психологической науке самооценка рассматривается как центральное личностное образование и центральный компонент Я-концепции.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функцию, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Основная функция самооценки в психической жизни личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности — в стремлении изменить, улучшить себя и в реализации этого стремления. Защитная функция самооценки, обеспечивая относительную стабильность и автономность личности, может вести к искажению опыта.

Самооценка — достаточно сложное образование человеческой психики. Она возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания, которая проходит различные этапы, и находится на разных уровнях развития в ходе становления самой личности. Поэтому самооценка постоянно изменяется, совершенствуется. Процесс установления самооценки не может быть конечным, поскольку сама личность постоянно развивается, а следовательно, меняются и ее представления о себе и отношение к себе. Источником оценочных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в том числе социальные реакции на какие-то проявления его личности, а также результаты самонаблюдения.

По мнению Бернса, есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, т.е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального и идеального Я считается важным показателем психического здоровья. Таким образом, чем меньше разрыв между

реальным представлением человека о себе и его идеальным Я, тем выше самооценка личности.

Во-вторых, важный фактор для формирования самооценки связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие.

Наконец, в-третьих, на формирование самооценки существенное влияние оказывают реальные достижения личности в самых разнообразных видах деятельности. И здесь, чем значительнее успехи личности в том или ином виде деятельности, тем выше будет и ее самооценка.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурные нормы, всегда носит субъективный характер.

Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. Оно охватывает мир ее нравственных ценностей, отношений, возможностей, способностей. Единая целостная самооценка личности формируется на основе самооценок отдельных сторон ее психического мира.

Самооценка — субъективное и очень личностное образование нашей психики. Она формируется при более или менее активном участии самой личности, несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира, поэтому самооценка не во всех своих элементах может совпадать с объективной оценкой данной личности. Ее адекватность, истинность, логичность и последовательность устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности и поведении.

В психологии различают самооценку *адекватную* и *неадекватную*. Адекватная самооценка отражает реальный взгляд личности на саму себя, ее достаточно объективную оценку собственных способностей, свойств и качеств. Если мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет, то говорят, что у него адекватная самооценка. Неадекватная самооценка характеризует личность, чье представление о себе далеко от реального. Такой человек оценивает себя необъективно, его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие.

Неадекватная самооценка, в свою очередь, может быть как завышенной, так и заниженной. Если человек переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качест-

ва, то его самооценка является завышенной. Такой человек самоуверенно берется за работу, превышающую его реальные возможности, что при неудаче может приводить его к разочарованию и стремлению переложить ответственность за нее на обстоятельства или других людей. Если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он есть в действительности, то его самооценка заниженная. Такая самооценка разрушает у человека надежды на собственные успехи и хорошее отношение к нему со стороны окружающих, а реальные свои успехи и положительную оценку окружающих он воспринимает как временные и случайные. Как завышенная, так и заниженная самооценка затрудняют жизнь человека. Нелегко жить неуверенным в себе, робким; трудно жить и высокомерным. Неадекватная самооценка осложняет жизнь не только тех, кому она свойственна, но и окружающих.

Адекватная самооценка также не бывает однородной. У одних людей она высокая, у других более низкая. Повышенная самооценка характеризует человека, который не считает себя хуже других и положительно относится к себе как к личности. У него достаточно высокий уровень притязаний и вера в свои способности. Такой человек руководствуется своими принципами, знает себе цену, мнение окружающих не имеет для него решающего значения. Он уверен в себе, поэтому критика не вызывает у него бурной защитной реакции и воспринимается спокойно. Человек, положительно относящийся к себе, обычно более благосклонно и доверчиво относится к окружающим.

Пониженная самооценка проявляется в постоянном стремлении недооценивать собственные возможности, способности, достижения, повышенной тревожности, боязни отрицательного мнения о себе, повышенной ранимости, побуждающей человека сокращать контакты с другими людьми. В этом случае страх самораскрытия ограничивает глубину и близость общения. Люди с пониженной самооценкой подчас недоверчиво и недоброжелательно относятся к другим людям.

Для развития положительной самооценки важно, чтобы ребенок был окружен постоянной любовью вне зависимости от того, каков он в данный момент. Постоянное проявление родительской любви вызывает у ребенка ощущение собственной ценности и способствует формированию положительного отношения к себе.

Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди как социальные существа неизбежно включаются. Особенно важно

учитывать самооценку ребенка, как и все в нем. Она только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

## § 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА

Термин «защита» впервые появился в 1894 г. в работе З. Фрейда «Защитные нейropsychозы».

Большое значение изучению защитных механизмов уделяла А. Фрейд и другие представители Эго-психологии, которые приписывают Эго более важную и независимую роль, чем полагал З. Фрейд. Соответственно и взгляд на защитные механизмы несколько иной: они уже не обязательно «приводят к неврозу», они есть не что иное, как «глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира», они «появляются как здоровая, творческая адаптация и продолжают действовать на протяжении всей жизни». И в основной функции защитных механизмов избежать или овладеть неким мощным угрожающим чувством (тревогой, иногда сильнейшим горем или другими дезорганизующими эмоциональными переживаниями) выделяется новый аспект — сохранение самоуважения, поддержание сильно-го, непротиворечивого, позитивного чувства собственного Я.

Представители психоанализа (К. Хорни, Г.С. Салливан, Э. Фромм) сместили акцент с внутриспсихических процессов на межличностные отношения. В качестве источников тревоги и, соответственно, защиты они рассматривают уже социокультурные факторы, такие, как чувство одиночества, беспомощности, недостаток любви родителей и окружающих людей, конфликтующие требования сложных межличностных связей.

Идея психологической защиты быстро вышла за рамки исключительно психоаналитической теории. Основным результатом многочисленных экспериментов в рамках «Нового взгляда» явилось обнаружение селективности восприятия в отношении эмоционально-значимых объектов. Селективность выступала в виде перцептивной защиты и перцептивной сенсibilизации (Дж. Брунер, 1948; С. Эриксен и Р. Лазарус, 1951, 1968; Н. Диксон, 1971; М. Эрдели, 1974). Согласно точке зрения одних исследователей, обнаруженные перцептивные феномены представляют собой частный случай действия механизмов психологической защиты, ранее описанных клиническим психоанализом. В то же время другие рассматривали их как артефакты неудачной методологии.

Развитие темы психологической защиты в отечественной психологии начинается со статьи Ф.В. Бассина «О силе Я и психологической защите» (1969). Представления о психологической защите не только привлекаются для объяснения эмпирически выделяемых феноменов в практике психотерапии (В.М. Воловик, В.Д. Вид), но и теоретически вводятся в контекст общепсихологических концепций установки (Ф.В. Бассин), отношений личности (В.А. Ташлыков), самооценки (В.В. Столин). Налицо многообразие подходов, представлений, теоретических и эмпирических построений. В то же время можно выделить ряд общих моментов, характерных для всех подходов и определений. Общим является ситуация конфликта, травмы, стресса, а также цель — снижение эмоциональной напряженности, связанной с конфликтом, и предотвращение дезорганизации поведения, сознания, психики. Таким образом, основная смысловая конструкция всех определений почти совпадает с психоаналитическим пониманием психологической защиты.

Все защитные механизмы обладают двумя общими характеристиками. Во-первых, они действуют на неосознанном уровне. Ведь если бы человек полностью осознавал, например, механизм проекции, последний не мог бы выполнять свою защитную функцию. Поэтому защитные механизмы в некотором смысле являются средствами самообмана. Во-вторых, они до известной степени обеспечивают индивиду избавление от тревоги, однако за счет определенного искажения, отрицания или фальсификации реальности. Вследствие этого защитные механизмы часто рассматриваются как дезадаптивные. Выделение отдельных защитных механизмов, в виде которых функционирует психологическая защита, характеризуется большими разногласиями между исследователями относительно общего числа этих механизмов и содержания применяемых терминов. А. Фрейд описывает 10 основных защитных механизмов. Лафлин выделяет 22 основных и 26 дополнительных защитных механизмов. Согласно американской классификации психических болезней (*DSM-III-R*), их 18. Некоторые авторы рассматривают отдельные формы защитных механизмов не как самостоятельные, а как частный случай других, более глобальных защит. Н. Маквильямс отмечает в связи с этим, что фактически любой психологический процесс может быть использован в качестве защиты, поэтому никакой обзор защит не может считаться полным.

Остановимся на основных, наименее дискуссионных защитных стратегиях.

*Вытеснение.* Механизм вытеснения занимает особое место в теории психоанализа. Описываемое иногда как «мотивированное забывание», вытеснение представляет собой процесс исключения из сознания мыслей и чувств, причиняющих страдания, и составляет наиболее прямой путь избежания тревоги. Во всех вариантах вытеснения можно разглядеть базальную адаптационную природу этого процесса. Если некто постоянно осознает весь свой арсенал импульсов, чувств, воспоминаний, фантазий и конфликтов, он будет постоянно им «затоплен». Однако освобождение от тревог путем вытеснения не проходит бесследно. З. Фрейд считал, что вытесненные мысли и импульсы не теряют своей активности в бессознательном, и для предотвращения их прорыва в сознание требуется постоянная трата психической энергии. Стремление вытесненного материала к открытому выражению может получать кратковременное удовлетворение в сновидениях, шутках, оговорках и других проявлениях того, что Фрейд называл «психопатологией обыденной жизни».

*Отрицание* выражается в бессознательном отказе допустить существование определенных событий, переживаний и ощущений, которые причинили бы человеку боль при их признании. Это относится, например, к человеку, который «знает», что он неизлечимо болен, но продолжает при этом заниматься прежней работой, избегая всяческих разговоров о своей болезни и строя долгосрочные планы. Человек, для которого отрицание является фундаментальной защитой, всегда настаивает на том, что «все прекрасно и все к лучшему».

*Проекция* — это процесс, в результате которого внутреннее ошибочно воспринимается как приходящее извне, т.е. посредством проекции индивид приписывает собственные неприемлемые мысли, установки, желания другим людям. Очевидным путем защиты от тревоги, связанной с неудачей или виной, является возложение вины на другого. Человек не осознает свои враждебные импульсы, но видит их в других — и видит других ненавидящими и преследующими его. Механизм проекции может нарушать наши человеческие отношения, когда мы проецируем, например, собственную ревность или приписываем другим людям собственные агрессивные действия. Но он может также действовать иным образом, позволяя нам формировать дружеские привязанности, и тем самым укреплять наши отношения друг с другом. Например, служащий, который никогда не осмелится попросить о повышении зарплаты для себя, осаждает руководителя с требованиями в защиту интересов своего коллеги. По

утверждению Н. Маквильямс, в своих благоприятных и зрелых формах проекция служит основой эмпатии.

*Формирование реакции (реактивное образование).* Традиционное определение подразумевает преобразование негативного аффекта в позитивный или наоборот. Этот механизм заключается в предотвращении проявления неприемлемых желаний, чувств, благодаря развитию противоположных им установок и форм поведения. Реализуется механизм формирования реакции двухступенчатой: вначале неприемлемый импульс подавляется (вытесняется), затем на уровне сознания появляется совершенно противоположный. Маленькая девочка настолько «любит» своего младшего брата, что все ночи проводит у его изголовья, потому что боится, что он вдруг перестанет дышать. Реактивное образование особенно заметно в социально одобряемом поведении, которое при этом выглядит преувеличенным и негибким.

*Рационализация* имеет отношение к ложной аргументации, благодаря которой иррациональное поведение начинает выглядеть вполне разумным и оправданным в глазах окружающих. Рационализация может принимать много форм. Рационализирует человек, говорящий, что работа, откуда его уволили, и так давно ему неинтересна; отвергнутый поклонник, решивший, что его девушка не так уж привлекательна (феномен «зеленого винограда»). Ту же роль может играть феномен «сладкого лимона»: человек, вынужденный оставаться в неприятных для него обстоятельствах, при помощи рационализации начинает находить их вполне желательными. Рационализация обычно включает в себя целый комплекс объяснений, а не одно-единственное, что делает ее менее уязвимой. Однако как защита она имеет слабую сторону: фактически все может быть и бывает рационализировано.

*Сублимация.* Сублимация изначально рассматривается как «хорошая» защита, благодаря которой можно находить креативные, здоровые, социально приемлемые или конструктивные решения внутренних конфликтов между примитивными стремлениями и запрещающими силами. Сублимация является тем обозначением, которое первоначально Фрейд дал социально приемлемому выражению базирующихся на биологии импульсов. Так, Фрейд указывал, что дантист может сублимировать садизм, выступающий художник — эксгибиционизм, адвокат — желание уничтожить врагов. Данная защита расценивается как здоровое средство разрешения психологических трудностей по двум причинам. Во-первых, она благоприятствует конструктивному поведению, полезному для группы; во-вторых, она разряжает ю-

импульс вместо того, чтобы тратить огромную эмоциональную энергию на трансформацию его во что-либо другое (например, как при реактивном образовании) или на противодействие ему противоположно направленной силы (вытеснение). Такая разрядка энергии считается положительной по своей сути: она позволяет человеческому организму поддерживать необходимый гомеостаз.

## § 9. ХАРАКТЕР

Говоря о характере какого-либо человека, мы всегда даем явную или подразумеваемую его оценку: «Он — добрый человек», «Она — плохая подруга» и т.д. Эту особенность житейского использования понятия «характер» хорошо подчеркнул Г. Олпорт: характер — понятие этическое, оно используется для оценки поведения индивида, т.е. характер — оцененная личность, а личность — это не оцененный характер. Но в научной психологии этический — только один из аспектов проблемы характера. О внимании к ней ученых говорит и история психологии. Научный подход берет свое начало в труде древнегреческого ученого Теофраста «Характеристики». Позднее в работах А. Сен-Симона, Ф. Ларошфуко, Д. Дидро, К. Гельвеция и др. анализируются характеры людей того времени, условия их формирования, при этом центральное место отводится среде и воспитанию. Д. Лафатер, Ф. Галль связывали становление характера с наследственными факторами. В XIX в. была поставлена задача создания специальной науки — характерологии (или этологии). Ею в основном разрабатывались проблемы структуры и типологии характера (А. Бэн, Т. Рибо, А. Фулье и др.). XX в. также стал продуктивным в плане создания типологий характера, например, конституционально-биологических (Э. Кречмер и др.), психоаналитических (З. Фрейд, О. Ранк, К. Хорни, Э. Фромм и др.), идеологических (Э. Шпрангер и др.).

Русской психологией XIX в. не только разрабатывались традиционные проблемы характера, но и делался акцент на педагогическом и прикладном аспектах (А.И. Галич, И.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Кантерев).

Практически все исследователи соотносят понятие «характер» с понятием «личность»: нередко характер и личность отождествляются, термины употребляются! как синонимы либо личность и характер пересекаются в каких-то аспектах, но чаще всего характер рассматривается как включенный в личность, как

ее подструктура (З. Фрейд, К. Хорни, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, А.Г. Ковалев, В.С. Филатов, Б.Г. Ананьев и др.).

В многообразии определений характера можно выделить две основные группы. Для первой характерно акцентирование на внешнем поведенческом аспекте: характер определяется как способ поведения (А. Адлер), формально-динамические аспекты поведения (Ю.Б. Гиппенрейтер), способ реагирования (А. Лоуэн) и др. Для второй — определение характера как совокупности некоторых внутренних характеристик личности: свойств (В.С. Мерлин), черт (К.К. Платонов), особенностей (В.Г. Норакидзе, И.В. Страхов, В.С. Филатов, А.В. Петровский и др.), направленности и воли (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов), реакций (В. Райх), влечений (З. Фрейд), функций (О. Фенихель и др.). Общим для всех пониманий характера является выделение его основных особенностей: индивидуальное своеобразие, наличие типического, проявление в деятельности и общении, социальная детерминированность.

Практически всеми учеными признается, что характер может быть разложен на некие элементы (черты, свойства, качества и т.п.). Каков конкретный перечень этих элементов, способ их организации, другие проблемы структуры? Различные теории дают разноречивые ответы на эти вопросы. Ученые более едины в общих требованиях к структуре черт, чем в описании исчерпывающих структур, которых очень немного на сегодня в науке. Так, Н.Д. Левитов предложил одну из наиболее полных классификаций черт характера. Под чертами он понимает сложные индивидуальные показательные для человека особенности. Главным при изучении черт является выделение среди них ведущих. Все черты он делит на две группы: *черты направленности* и *волевые черты*. К чертам, связанным с содержанием и предметом направленности, относятся вопросы мировоззрения и культуры, отношение к науке и искусству, отношение к себе и другим людям, отношение к труду, направленность на несуществующие цели. К чертам, связанным с психологической природой направленности, Левитов относит осмысленность, рассудочность; эмоциональные черты; волевою устремленность, энтузиазм. К чертам, связанным с силой направленности, относятся глубина, устойчивость и гибкость, уровень аспирации.

Другими учеными предпринимаются попытки выделить *сггтетические черты*, в которых сфокусированы многие свойства, например, полнота, цельность, сила, оригинальность, твердость. Предлагается также разделить черты на следующие группы: эмо-

циональные (вспыльчивость, подавленность, оптимизм), моральные (честность, ответственность), волевые (решительность, целеустремленность, самообладание), интеллектуальные (наблюдательность, любознательность, вдумчивость, сообразительность, изобретательность). В результате факторного анализа могут быть выделены наиболее значимые черты для описания характера определенной выборки индивидов.

В зарубежных исследованиях черты характера перечисляются как рядоположенные при описании типов характера. Это так называемые *типические черты*, общие для определенной группы людей, отражающие общие условия их жизни и проявляющиеся в большей или меньшей мере у каждого представителя этой группы. Совокупность существенных типических черт образует тип характера. Исследование типов характера приводит к построению определенной классификации (типологии). Наиболее известны и популярны зарубежные психоаналитические типологии. В зависимости от фиксации личности на той или иной стадии психосексуального развития З. Фрейд выделяет следующие типы характера: *оральный, анальный, уретральный, фаллический, гениупальный*. Человек с оральным характером крайне зависим от других в сохранении самоуважения, оральная озабоченность разрешается посредством употребления пищи, выпивки, курения, поцелуев. Основные черты анального характера — скупость, упрямство, аккуратность. Уретральный характер отличают честолюбие и склонность к соперничеству. Люди с фаллическим характером ведут себя в беспечной, решительной, самоуверенной манере. Человек с таким характером чувствителен, живет в предвосхищении нападок на себя и поэтому наступает первым. Гениальный характер — самый зрелый, личность с таким характером обладает способностью к сублимации сексуальной энергии.

В последующих психоаналитических типологиях акцент ставится на вариантах взаимоотношений личности с обществом. Так, К. Хорни описывает основные направленности, возникающие у ребенка в борьбе с окружением, — это направленность «к людям», «против людей» и «от людей». По преобладанию одной из них К. Хорни описывает три типа характера. При первой направленности (*уступчивый тип*) признается собственная беспомощность и, несмотря на страхи, предпринимается попытка завоевать любовь других. Вторая направленность (*агрессивный тип*) предполагает, как очевидную, жестокость окружающих и предопределяет борьбу. При третьей направленности (*обо-*

*собленный тип*) человек не хочет ни принадлежать к сообществу, ни бороться, он предпочитает изоляцию.

У Э. Фромма суть характера человека определяют его ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром. Характер каждой личности — это сочетание нескольких ориентации, одна из которых доминирует. Э. Фромм разграничивает две главные ориентации: плодотворную и неплодотворную, внутри каждой из них выделяются типы характера. Характер неплодотворной ориентации имеет и положительные, и отрицательные стороны: *рецептивный тип* — берущий, ответственный, почтительный, скромный и пассивный, паразитический, нереалистичный, трусливый и т.д.; *эксплуататорский тип* — активный, горделивый, уверенный в себе и агрессивный, эгоцентричный, безрассудный и т.д.; *стяжательский тип* — практичный, экономный, внимательный и жадный, холодный, подозрительный, упрямый и т.д.; *рыночный тип* — целеустремленный, общительный, недогматичный и беспринципный, бестактный, расточительный и т.д. Плодотворная ориентация включает следующие типы: *деятельный, любящий, разумный.*

Из других психоаналитических теорий можно отметить типологию О. Ранка (средний человек, невротик, творческий человек), где рассматривается генезис развития воли; и типологию А. Лоуэна [*оральный, мазохистский, истерический, фаллически-нарциссический, шизоидный* типы характера), где в основе — особенности Я-образа. Как отмечает Блюм, описание типов характера, предлагаемое несколькими теоретиками, обнаруживает заметное сходство в психоаналитических типологиях, и это подтверждается рядом уравнений:

*Орально-пассивный тип* (ортодоксальная позиция) = Уступчивый тип (по Хорни) = Рецептивная ориентация (по Фромму).

*Орально-садистский тип* (ортодоксальная позиция) = Агрессивный тип (по Хорни) = Эксплуататорская ориентация (по Фромму).

*Анальный тип* (ортодоксальная позиция) = Накопительская ориентация (по Фромму).

*Генитальный тип* (ортодоксальная позиция) = Творческий человек (по Ранку) = Продуктивная ориентация (по Фромму).

*Экстраверт* (по Юнгу) = Средний человек (по Ранку) = Рыночная ориентация (по Фромму).

*Интроверт* (по Юнгу) = Обособленный тип (по Хорни).

Из столь очевидного взаимоналожения типологий можно, по мнению Блюма, сделать вывод о значительной достоверности типологий.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Насколько существующие определения личности соответствуют методологическим требованиям?
2. Охарактеризуйте главные направления в зарубежной психологии личности.
3. Охарактеризуйте разные взгляды на структуру личности.
4. Расскажите об основных типологических исследованиях личности.
5. Что такое Я-концепция? Как происходит формирование Я-концепции индивида?
6. Дайте определение самооценки. Что отражает адекватная и неадекватная самооценка?
7. Какие функции выполняют «психологические защиты»?
8. Дайте характеристику основных типов характера.

## Глава 5

# ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ

§ 1. Общая характеристика функциональных и психических состояний (153).  
§ 2. Стресс (156). § 3. Утомление (160). § 4. Эмоции (163). § 5. Воля (175)

## § 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Термин «состояние», обуславливающий поведение человека, представляет собой системное понятие. Психофизиологическое состояние (функциональное) — это совокупность трех составляющих: 1) внутренние психофизиологические условия; 2) внешняя среда, в том числе и социальная; 3) факторы деятельности. Всякая деятельность, идеальная (психическая) или внешне реализуемая (поведенческая), предполагает наличие определенного фона или, другими словами, определенных условий. При одних условиях эта деятельность может протекать успешно, при других — менее успешно, при третьих — вообще невозможна. Для биологических систем высокого уровня развития, каким является человек, определение условий, детерминирующих различные реакции, является решающим, но часто вызывает затруднения. Каждый из нас субъективно отличает состояние высокой работоспособности от состояния утомления и сонливости, напряжение внимания от расслабленности.

Актуальность проблемы анализа и оценки функционального состояния человека, как фактора, обуславливающего его поведение и возможности, привела к созданию различных гипотез и теорий для объяснения различных состояний, хотя до настоящего времени определение понятия «функциональное состояние» неоднозначно и разные авторы дают его различную трактовку:

Функциональное состояние — интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности (В.И. Медведев).

Функциональное состояние — это интегральная характеристика наличных свойств, качеств человека, определяющих эффективность его деятельности (В.П. Зинченко).

Под функциональным состоянием понимается некоторый симптомокомплекс характеристик физиологических и психофизиологических процессов, определяющих уровень активности функций и систем организма, особенности жизнедеятельности, и обуславливающих в большой мере работоспособность и поведение человека (В.Л. Маришук).

Все приведенные определения имеют одну логическую основу. Состояние характеризуется как совокупность или симптомокомплекс различных характеристик, процессов, свойств и качеств, обуславливающих уровень активности систем, эффективность деятельности и поведение. Состояние — причинно обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психологических уровней управления и регулирования, относящихся к подструктурам и сторонам личности. В психологической литературе часто нет четкой границы между понятиями «функциональное состояние» или «психофизиологическое состояние» и «психическое состояние».

Психическое состояние — целостная характеристика психической деятельности, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности (Н.Д. Левитов). Психические состояния чаще проявляются как реакция на ситуацию или деятельность и носят адаптивный приспособительный характер. В отличие от физиологических реакций, отражающих энергетическую сторону адаптационных процессов, психические состояния определяются преимущественно информационным фактором и отвечают за обеспечение приспособительного поведения на психическом уровне. Психические состояния — явления исключительно индивидуальные, так как зависят от особенностей конкретной личности, ценностных ориентации, мотивации и т.д. Часто наблюдается несоответствие психических состояний вызвавшим их условиям, иными словами, ослабление их приспособительной роли, вплоть до полной дезорганизации поведения. Психическое состояние является неотъемлемой составной частью функционального состояния.

Состояния отличаются богатым разнообразием. В каждом из них одна из характеристик является ведущей в том смысле, что

она в наибольшей степени обуславливает прочие отдельные параметры состояния и его своеобразие в целом. В каждом состоянии так или иначе отражено духовное (психическое) и телесное (физиологическое) бытие человека. Состояния многомерны. Они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм реагирования на окружающую действительность. В психофизиологических состояниях находит отражение взаимодействие человека с окружающей средой. Любые изменения во внешней среде, изменения во внутреннем мире личности влекут за собой переход в новое состояние, меняют уровень активности субъекта.

Наиболее выраженные полярные состояния — периоды сна и бодрствования, исследуемые функциональные состояния — сон и бодрствование. Уровень бодрствования неоднороден, традиционно выделяют: утомление, монотонию, напряженность. Отдельно рассматривают различные формы стресса как психологической природы, связанные со стрессорами, действующими через вторую сигнальную систему, т.е. через словесные раздражители, так и связанные с воздействием социальных условий среды, а также и состояния, вызываемые воздействием экстремальных факторов физической природы, таких, как температурные, механические, бароакустические, световые, барические. Любое состояние есть результат включения индивида в определенную деятельность, в ходе которой состояние формируется и активно преобразуется, оказывая в свою очередь влияние на осуществление деятельности. Сам<sup>1</sup> термин «функциональное состояние» вводится для характеристики эффективностной стороны деятельности или поведения человека и предполагает решение вопроса о возможностях человека, находящегося в том или ином состоянии, выполнить конкретный вид деятельности.

Все многообразие форм поведения человека обусловлено их качественной специфичностью, что определяется предметной направленностью деятельности и ее мотивацией. В то же время разные формы активности человека можно охарактеризовать с точки зрения интенсивности их проявления. Под этим обычно подразумевают степень актуализации психофизиологических ресурсов индивида, необходимых для выполнения определенной деятельности в конкретных условиях. Таким образом, к роли функциональных состояний можно подходить с разных сторон. Первоначально понятие «функциональное состояние» возникло в физиологии и было содержанием исследований энергетических

затрат работающего организма. Следует заметить, что анализ функционального состояния работающего человека в условиях реальной деятельности предполагает учет не только энергетических характеристик, но и психологических и социальных факторов, оказывающих влияние на индивида.

Исследование функциональных состояний проводится в следующих направлениях:

1. Оценка индивидуальных особенностей личности (физиологических, психологических), например, с целью профотбора, профпригодности, психодиагностики и коррекции.

2. Распознавание устойчивых психофизиологических свойств, необходимых для надежного выполнения деятельности. Установление временных, скоростных, информационных возможностей человека, обусловленных генетически или полученных при обучении (для прогнозирования эффективности деятельности).

3. Определение максимально возможного времени нахождения в измененной среде, которое не вызывает нарушения здоровья человека (экстремальные ситуации).

Таким образом, функциональное состояние выступает в качестве важнейшего фактора, обуславливающего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения, познания, оказывает существенное влияние на эффективность и качество различных видов деятельности, на существование человека как личности.

## § 2. СТРЕСС .

Как правило, со стрессом связывают действие факторов, ухудшающих психическое и физическое здоровье человека. Термин «стресс» (от, англ. *stress* — давление, напряжение) был предложен канадским физиологом Г. Селье. В 1936 г. Селье опубликовал результаты своих исследований, где им было обнаружено, что при воздействии на организм разнообразных агентов (он назвал их *стрессорами*) в организме возникает стереотипная физиологическая реакция. Независимо от того, каков характер стрессора (мышечная нагрузка, холод, действие какого-либо яда, тревога, семейный конфликт, неприятные высказывания кого-либо и т.д.), ответ организма проявляется в учащении пульса, увеличении артериального давления, повышении в крови кортикостероидов — гормонов коры надпочечников. Весь комплекс физиологических реакций, протекающих по

фазам, Селье и назвал «стрессом» или «общим адаптационным синдромом».

*Стресс* — это неспецифический компонент адаптации, благодаря которому мобилизуются энергетические и пластические ресурсы организма. В этом определении важно понимание термина «неспецифический». Любой раздражитель-стрессор, физический или психологический, всегда строго специфичен для организма, так как имеет определенное значение, и одновременно несет общее требование — приспособиться к новым условиям. Это заставляет организм адаптироваться к возникшей ситуации. Неспецифические требования, предъявляемые к воздействиям как таковым, по Селье, и есть сущность стресса. Природа стрессоров может быть различной, но они запускают в организме генетически запрограммированную неспецифическую реакцию защиты. В реализации адаптационных реакций организма, направленных на противодействие повреждающему агенту, участвуют различные механизмы, которые и объединяются термином «общий адаптационный синдром». Данный термин позволяет подчеркнуть, что даже при стрессорах, которые могут и не быть повреждающими агентами, в организме возникают определенные фазы стресса. Это относится и к психическому или эмоциональному стрессу, под которым подразумеваются стрессовые реакции, вызываемые в организме психологическими, интеллектуальными и эмоциональными воздействиями. Стрессовая реакция характеризуется широким спектром действия. Например, состояние, возникающее при погружении руки в ледяную воду, и те переживания, которые испытывает человек в неприятной ситуации (экзамен, состояние страха, ответственности, неприятная критика в свой адрес), и процессы, происходящие внутри человека при интенсивной мышечной нагрузке, — все это стрессовые состояния, вызванные самыми разнообразными агентами-стрессорами. В любом из этих случаев возникает стереотипная реакция в виде учащения пульса, повышения артериального давления, изменения проводимости кожи, увеличения в крови гормонов надпочечников. В экстремальных условиях и при воздействии повреждающих факторов в организме возникают неспецифические стандартные ответы более широкого диапазона: изъязвление желудочно-кишечного тракта, трофические расстройства, повышение активности коркового слоя надпочечников, инволюция зубной железы и лимфатического аппарата, измене-

ние состава лейкоцитов, повышение свертываемости крови, "т.е. перестройка защитных и иммунных сил организма.

Стресс представляет собой трехфазную реакцию адаптации. Это фазы: тревоги, повышенной резистентности и истощения. Они отражают динамику ответа на длительно действующий стрессор. Выделяют *сисупемный*, или *физический*, стресс, как особую физиологическую реакцию, отражающую в основном напряжение биологических систем в результате травмы, отравления, воспаления и т.д., и *психический*, или *эмоциональный*, стресс, отражающий вовлечение в реакцию эмоциональной сферы. Большинство авторов, трактуя понятие «стресс», рассматривают именно эмоциональный стресс. Существенной чертой психического стресса является наличие в стрессовой реакции эмоции или включение в нее мотивации, вызывающей эмоцию. Главное, что обуславливает стресс психического порядка — эмоциональный настрой личности по отношению к стрессору. Причиной психического, или эмоционального, стресса является избыточная активация физиологического аппарата, ответственного за эмоциональное возбуждение при возникновении неприятных или угрожающих явлений. Г.Г. Араkelов (1995) считает, что механизмы стресса и эмоций различны, но в сознании человека стресс и эмоции актуализируются одновременно. Причем сила последующей стрессовой реакции осознается и оценивается по выраженности эмоции, тогда как первоначальное проявление стрессовой реакции проявляется на неосознаваемом уровне. Возникновение соответствующих эмоций после оценки опасности нужно для последующего сознательного управления и выбора тактики поведения. Р. Лазарус (1982) указывал, что в стрессовой реакции следует различать физиологическое и психологическое. При физическом стрессе раздражитель вызывает стереотипную реакцию, развитие которой не определяется какими-либо защитными интеллектуальными механизмами. При эмоциональном стрессе психический фактор позволяет индивиду производить оценку стимула, анализировать значение угрозы и противопоставлять ей защитные механизмы, что не всегда приводит к ожидаемым (стереотипным) реакциям. Любой стрессор, воздействуя на личность, подвергается первичной и вторичной оценкам. Обе эти оценки связаны с познавательной деятельностью. Первичная оценка является результатом взаимодействия трех факторов: свойств стрессора; психической конституции индивида (побуждений, оценочных суждений, интеллектуальных и физических ресурсов, прошлого опыта); его культурных норм. Первичная оценка по-

зволяет сделать вывод, к чему относится стрессор или ситуация — к угрозе или благоденствию. Вторичная оценка приводит к выработке механизмов защиты. Одним из них является стратегия совпадения. По Лазарусу, процессы совпадения — это те средства, при помощи которых личность осуществляет контроль над ситуациями: угрожающими, расстраивающими или доставляющими ей удовольствие. Процессы совпадения протекают с эмоциональной реакцией и являются ее частью. Селье считал, что стресс всегда присутствует в жизни. Уровень физиологического стресса наиболее низок в минуты равнодушия, но он всегда выше нуля. Отсутствие цели — один из самых сильных стрессоров, вызывающих развитие отрицательных последствий стресса — язвы желудка, инфаркта миокарда, гипертонии.

Таким образом, в широком понимании стресс — это любое более или менее выраженное напряжение организма. В этом качестве стресс — нормальное явление. Дело в его интенсивности. При достаточно сильном и продолжительном действии стресс-фактора реакция может стать болезнетворной основой различных функциональных нарушений. Современная жизнь все ощутимее нарушает сложившийся механизм отношений человека с окружающей средой. Число факторов, приводящих к состоянию стресса, так велико и они так часто возникают, что человек практически постоянно находится в состоянии стресса.

Причины психического стресса достаточно разнообразны: личностные противоречия, производственные и финансовые трудности, семейная атмосфера, затруднения в трудовой деятельности (страх перед работой, профессиональные трудности, высокий темп принятия решений). К основным симптомам хронического стресса относят бессонницу, мышечные боли в груди, кашель (покашливание «для очистки горла»), сексуальную неудовлетворенность, эмоциональный дисбаланс (перепады настроения). Частыми проявлениями стресса бывают хроническая усталость и избыточный вес.

Профилактика стресса должна быть направлена на выявление источников психического стресса — стресс-факторов, на пропаганду и обучение здоровому образу жизни (о том, как питаться, распределять свое время, бросить курить, обучение упражнениям, обеспечивающим активацию парасимпатических влияний: физическим, дыхательным, приемам саморегуляции, релаксации, аутотренинга). Например, первое, что рекомендуется при возникновении психического стресса, — заняться собой, «провести внутреннюю инвентаризацию», найти причины возникновения

стресса. Далее составить список причин и рядом список условий, позволяющих их контролировать или нейтрализовать.

### § 3. УТОМЛЕНИЕ

*Утомление* — это функциональное состояние организма, проявляющееся во временном снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций, в ряде субъективных ощущений, объединенных чувством усталости в результате выполнения интенсивной или длительной работы. Данное определение отражает три обязательных признака утомления. Во-первых, это временное снижение работоспособности. Во-вторых, предшествующая такому снижению напряженная утомительная работа, травма или заболевание. В-третьих, если работа привела к стойкому, необратимому снижению функций организма, данное явление не укладывается в рамки утомления.

Различают *признаки* утомления: физиологические, психологические, медицинские, экономические. С физиологической стороны развитие утомления свидетельствует о значительном сокращении внутренних резервов и переходе на менее выгодные виды режима работы организма. Вследствие этого замедляется темп работы, нарушается точность, ритмичность, координация движений. Возрастает физиологическая «стоимость» работы. Изменяется характер протекания психических процессов. Снижается сенсорная чувствительность, возрастают абсолютные и дифференциальные пороги, увеличивается время реакции, однако может быть возрастание скорости ответов с увеличением числа ошибок. Страдает внимание — сужается объем, нарушается переключение, распределение, сознательный контроль за деятельностью. Затрудняется извлечение информации из долговременной памяти, страдает кратковременная память. Ухудшается эффективность процессов мышления за счет преобладания стереотипных способов, когда требуется принятие новых решений. Утомление выражено и в субъективных переживаниях человека. С разной степенью осознанности воспринимается состояние физиологического и психического дискомфорта: потливость, одышка, тремор, нелокализуемые боли, нарушение характеристик внимания, дефекты мышления и памяти, расстройства в сенсорной сфере, ослабление воли. При сильных степенях утомления наблюдаются негативно окрашенные эмоциональные переживания: отвращение к работе, раздражительность, неприязнь ко всему окружающему. Медицинские показатели утомления — травма-

тизм и производственно обусловленные заболевания. Экономические — снижение качества и количества труда.

Состояние утомления сопровождается снижением мотивации к работе, понижением физической и умственной работоспособности, что находит свое отражение в сознании в виде ощущения внутреннего препятствия и желания прекратить работу, которое называется усталостью. *Усталость* — психическое явление, переживание, вызываемое утомлением. А.А. Ухтомский писал, что усталость является «чутким натуральным предупредителем о начинающемся утомлении». Последнее определяет у человека защитную реакцию — отказ от деятельности, отдых. Этот сигнал может быть заторможен волевым усилием человека. Однако это не снимает утомления, а лишь отдаляет его.

Существуют различные гипотезы, объясняющие механизм утомления. Первоначально исследовали утомление при мышечной работе и рассматривали его как процесс, происходящий непосредственно в самих мышцах. Для объяснения мышечного утомления были выдвинуты гипотезы, называемые в настоящее время *гуморально-локалистическими*. Это гипотезы истощения энергетических ресурсов скелетных мышц, засорения мышц продуктами обмена, такими как углекислый газ и молочная кислота, отравления организма специальным ядом утомления — кенотоксином, который якобы вырабатывается в мышце при ее работе, а также продуктами белкового распада, теория задушения, отводившая главную роль недостатку кислорода при работе. Общим для этой группы гипотез является то, что изменения, возникающие при утомлении, рассматриваются изолированно от всего организма, локально в том или ином органе, мышце. Другая гипотеза, *центрально-нервная*, опирается на наблюдение организма в целом. Решающая роль в возникновении утомления приписывается центральной нервной системе как начальному звену утомления. Важную роль при развитии утомления играют процессы торможения и дискоординации в коре больших полушарий. При утомлении четко выявляется общее усиление тормозных процессов в различных корковых анализаторах. На нервные центры ложится большая нагрузка по обработке различных потоков возбуждений. Состояние центральной нервной системы оказывает огромное влияние на развитие утомления (показана роль эмоций, активного отдыха, афферентных раздражений, автоматизации движений). Чем меньше степень сознательного контроля за деталями выполненной работы, т.е. чем меньше уровень возбудимости и затраты энергии кортикальных центров при работе, тем

меньше она утомляет. Это касается и отвлечения внимания, автоматизации движений в труде и спорте, значительного повышения работоспособности под гипнозом. Накопление продуктов обмена в организме, безусловно, играет роль в развитии утомления, но не в результате прямого действия на мышечные волокна, а опосредованного воздействия через хеморецепторы на высшие отделы мозга. Помимо этого, факторами утомления могут являться наступающие при длительных и интенсивных нагрузках изменения во внутренней среде организма, например, сдвиги физико-химических свойств крови, нарушения водно-солевого баланса, накопление недоокисленных продуктов обмена в крови, уменьшение количества сахара, повышение температуры тела. Эти сдвиги могут снижать работоспособность нервных центров как непосредственно в связи с изменением внутренней среды, к состоянию которой корковые клетки весьма чувствительны, так и опосредованно, путем раздражения различных рецепторов, через обратную афферентацию.

В зависимости от конкретных условий на первый план в развитии утомления выступают различные факторы. Это следует понимать так, что физиологические проявления утомления зависят от характера его возникновения. Каждый вид работы физической (статическая или динамическая), умственной, связанной с напряжением внимания или процессами мышления, работы, протекающей на фоне значительного эмоционального напряжения, приводит к появлению различных форм утомления. Факторы, которые будут доминировать в том или ином случае, зависят от характера предшествующих условий и деятельности.

С биологической точки зрения утомление выполняет определенную роль. С одной стороны, ощущение усталости и лежащий в его основе процесс торможения выполняют защитную роль, представляя «физиологическую меру» против истощения. Как охранительная реакция она не вполне совершенна. Прекращение работы достигается путем дискоординации и угнетения процессов в исполнительных аппаратах. С другой стороны, процесс-расходования функциональных ресурсов стимулирует интенсивность восстановительных процессов и именно этим в итоге определяется постепенное нарастание функционального потенциала под влиянием упражнений и тренировок. Повторное и нечрезмерное утомление является действенным фактором повышения функциональных и адаптационных возможностей организма, его работоспособности.

## § 4. ЭМОЦИИ

Термин «эмоции» (франц. *emotion* — волнение, возбуждение, эмоция, от лат. *emoveo* — потрясаю, волную) используется для обозначения психических процессов переживания человеком отношения к тем или иным явлениям окружающей действительности.

В XVIII и XIX вв. не было единой точки зрения на эмоции. Так, согласно трехкомпонентной теории эмоций В. Вундта, эмоции выражают: удовольствие — неудовольствие (приятное — неприятное); напряжение — расслабление, освобождение от напряжения, возбуждение — успокоение. Эмоции представляют собой внутренние изменения, характеризующиеся непосредственным влиянием чувств на течение представлений и в некоторой степени влиянием последних на чувства, телесные же реакции являются лишь следствием эмоций, но вместе с тем эти телесные следствия эмоций влияют на духовную жизнь. Подобная эклектичность взглядов дала повод одному из оппонентов В. Вундта американскому психологу У. Джемсу сделать критическое замечание в адрес трехкомпонентной теории: теория Вундта — червяк, разрежь пополам, каждая половина поползет в свою сторону.

Современная история исследования эмоций начинается с появления в 1884 г. статьи Джемса «Что такое эмоция». В следующем году немец Г. Ланге опубликовал работу «Эмоции», в которой излагались идеи, близкие идеям Джемса.

По теории Джемса — Ланге, эмоция определяется как *восприятие телесных изменений* (в основном, висцеральной природы), производимых стимульной ситуацией. Данная теория подтверждается следующими фактами:

если из какой-либо эмоции как состояния сознания одно за другим вычесть все ощущения, представленные в телесных симптомах, то в конце концов от эмоции ничего не останется;

невозможно выполнение движений, соответствующих одной эмоции, и одновременное переживание другой;

имеется соответствие между определенными переживаемыми эмоциями и типичными для них мимическими и телесными реакциями.

Однако периферическая теория не была лишена недостатков. Сам Джемс указывал на то, что в рамках его теории остается необъяснимым тот факт, что эмоция усиливается, если удержи-

вается ее физиологическое проявление (например, часто невозможно удержаться от смеха, даже если очень стараешься это сделать).

Теория Джемса — Ланге была подвергнута критике со стороны У. Кеннона, которому после серии экспериментов с денервацией висцеральных органов экспериментальных животных удалось показать, что: а) отделение внутренних органов от центральной нервной системы не изменяет эмоциональное поведение, б) внутренние органы реагируют слишком интенсивно и слишком медленно для того, чтобы быть источником эмоциональных ощущений, в) одни и те же висцеральные изменения возникают при различных эмоциональных состояниях и при неэмоциональных состояниях, г) искусственно вызванные висцеральные изменения, типичные для определенных эмоций, этих эмоций не вызывают.

Таламическую теорию У. Кеннона и Ф. Барда, предложенную авторами в 1927—1928 гг., можно считать в определенном смысле альтернативной теории Джемса — Ланге, так как ее авторы считают, что не эмоция есть осознание двигательной и вегетативной реакций, напротив, *вегетативные изменения и мышечные реакции организма являются следствием переживаний эмоций*. В основе интерпретации центральной нервной системой эмоциональной ситуации лежит работа таламуса, который одновременно посылает сигналы и к автономной нервной системе, и к полушариям головного мозга, где осознается значение эмоциогенной ситуации. Центром эмоций является таламус, а кора больших полушарий головного мозга выполняет следующие функции: во-первых, благодаря ей значительно увеличивается число ситуаций, вызывающих эмоцию, сочетание в коре множества рецепторных и ассоциативных зон повышает возможности различения стимула и обеспечивает эффективность условных раздражителей; во-вторых, благодаря коре эмоциональные реакции отличаются большей адекватностью ситуации.

Несмотря на очевидные достоинства, теория Кеннона — Барда страдает механистичностью, сводя сложный механизм действия эмоций к рефлекторной деятельности. Безусловно, физиологические корреляты являются фактором, детерминирующим эмоциональные реакции, но не единственным, как удалось доказать авторам двухфакторной теории эмоций Э. Шехтеру и Д. Сингеру (1962). Уровень активации, составляющий физиологическое возбуждение, еще не определяет эмоцию. Для этого необходима когнитивная интерпретация связанных с конкретной ситуацией причин внутреннего состояния возбуждения. Уровень

активации — физиологический компонент — обладает энергетической функцией. Когнитивный компонент сообщает переживанию эмоции содержание, окраску и направленность. Таким образом, согласно данной теории, эмоциональное реагирование обусловлено двумя факторами — *физиологическим* и *когнитивным*. Например, одна и та же ситуация — дождливая погода — может рассматриваться в различных смысловых контекстах и вызывать, соответственно, различные эмоциональные реакции: если рассматривать дождливую погоду в контексте планов на прогулку, то это вызовет реакцию огорчения, если же в контексте открывшейся возможности остаться дома и почитать интересную книгу, то, как минимум, реакцию удовлетворения. Подобный прием в нейролингвистическом программировании носит название *рефрейминга* (смены рамки, изменения смыслового контекста, в который включается то или иное событие).

#### *Функции эмоций*

Эмоции, прежде всего, организуют некоторую деятельность, отвлекая на нее силы и внимание, что, естественно, может мешать параллельно осуществляемой деятельности, т.е. выполняют *организующую* функцию. Даже такая биологическая реакция, как аффект, обычно дезорганизуемая деятельность человека (*дезорганизирующая* функция), при определенных условиях может оказаться полезной. Например, когда от серьезной опасности индивиду приходится спасаться, полагаясь исключительно на физическую силу и выносливость.

*Оценочная* функция эмоций ставит их в один ряд с другими формами познания. Эмоции отражают в форме непосредственного переживания значимость (смысл) явлений и ситуаций, состояний организма и внешних воздействий и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленного на удовлетворение актуальных потребностей.

*Регуляторная* функция эмоций, обсуждаемая в психологической литературе под различными названиями: закрепления — торможения (П.К. Анохин), слеодообразования (А.Н. Леонтьев), подкрепления (П.В. Симонов), — указывает на способность эмоций оставлять следы в опыте индивида, закрепляя в нем те воздействия и удавшиеся — неудавшиеся действия, которые их возбудили.

Логическим продолжением регуляторной функции (след сам по себе не имел бы смысла, если бы не было возможности использовать его в будущем) является *предвосхищающая* функция эмоций, поскольку актуализация следов обычно опережает развитие событий и возникающие при этом эмоции сигнализируют о возможном благоприятном или неблагоприятном исходе.

Эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний: он формируется также в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми, в частности, передаваемых средствами искусства. Способность вызывать (эмпатичность) и испытывать (эмпатийность) сочувствие, сострадание, разделять чувства другого человека — еще одна, *экспрессивно-коммуникативная*, функция эмоций, пожалуй, одна из наиболее важных, так как в проявлении сочувствия происходит эмоциональная реализация человечности как потребности в благополучии другого. •

### *Виды эмоциональных состояний*

В зависимости от глубины, интенсивности, длительности и степени дифференцированности можно выделить следующие виды эмоциональных состояний: чувственный тон, собственно эмоции, аффект, страсть, настроение.

1. *Чувственный или эмоциональный тон* — это простейшая форма эмоций, элементарное проявление органической чувствительности, сопровождающее отдельные жизненно важные воздействия и побуждающее субъекта к их устранению или сохранению. Может быть сравним с примитивными психическими тропизмами (приближение к приятному стимулу малой интенсивности и удаление от стимула большей интенсивности). Нередко подобные переживания в силу их слабой дифференцированности невозможно выразить вербально (например, «здесь чувствуешь себя как-то не так»). Осознаются как эмоциональная окраска, своеобразный качественный оттенок психического процесса, как свойство воспринимаемого предмета, явления, действия и т.п. (например, «приятный собеседник», «скучная книга»).

2. *Собственно эмоции* — психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Это предметные специфические психические процессы и состояния, возникающие в конкретной обстановке и имеющие узконаправленный характер.

Эмоции возникают при избыточной мотивации по отношению к реальным приспособительным возможностям индивида. В зависимости от того, в каком из двух факторов в балансе мотивации и возможностей субъекта быстрее наступает несоответствие, можно выделить две категории причин, вызывающих возникновение эмоций: недостаточность приспособительных возможностей, избыточная мотивация. В первом случае эмоция возникает вследствие того, что субъект не может или не умеет дать адекватный ответ на стимуляцию (ситуации, отличающиеся новизной, необычностью или внезапностью). Во втором случае имеют место избыточная мотивация, не находящая применения (перед действием, после действия), и избыточная мотивация в социальном поведении (социально значимое, социально нежелательное, социально непонятное поведение).

Традиционным считается деление эмоций на положительные и отрицательные. Хотя эта, весьма общая, классификация эмоций в целом правильна и полезна, понятия положительности и отрицательности в приложении к эмоциям требуют некоторого уточнения. Например, такие эмоции, как гнев, страх, стыд, не могут быть безоговорочно отнесены к категории отрицательных, негативных. Гнев иногда прямо соотносим с приспособительным поведением и еще чаще — с защитой и утверждением личностной целостности. Страх также связан с выживанием и наряду со стыдом способствует регуляции разрешительной агрессивности и утверждению социального порядка. Вместо того чтобы говорить об отрицательных и положительных эмоциях, более точно было бы считать, что существуют такие эмоции, которые способствуют психологической энтропии, и такие, которые облегчают конструктивное поведение. В этом смысле будет ли данная эмоция положительной или отрицательной, зависит от интраиндивидуальных процессов взаимодействия субъекта и окружающей его среды, так же как от более общих этологических и экологических факторов.

Не менее популярной является классификация эмоций по отношению к деятельности и, соответственно, их деление на стенические (побуждающие к действию, вызывающие напряжение) и астенические (тормозящие действие, угнетающие).

•Также известны классификации эмоций: по происхождению от групп потребностей — биологические, социальные и идеальные эмоции, по характеру действий, от которых зависит вероятность удовлетворения потребности, — контактные и дистантные.

3. *Аффект* — стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчиненную сознательному волевому контролю разрядку в действии. Основное в аффекте — это неожиданно наступающее, резко испытываемое человеком потрясение, характеризующееся изменением сознания, нарушением волевого контроля за действиями. В аффекте резко изменяются параметры внимания: снижается его переключаемость, нарушаются концентрация, память вплоть до частичной или полной амнезии. Аффект оказывает дезорганизирующее влияние на деятельность, последовательность и качество выполнения, при максимальной дезинтеграции — ступор или хаотичные нецеленаправленные двигательные реакции. Различают нормальные и патологические аффекты. Главные признаки патологического аффекта: измененность сознания (дезорientации во времени и пространстве); неадекватность интенсивности реагирования интенсивности раздражителя, вызвавшего реакцию; наличие постаффективной амнезии.

4. *Супрасть* — интенсивное, обобщенное и продолжительное переживание, доминирующее над другими побуждениями человека и приводящее к сосредоточению на предмете страсти. Причины, вызывающие страсть, могут быть различны — начиная от телесных влечений и до осознанных идейных убеждений. Она может быть принята, санкционирована личностью, а может переживаться как нечто нежелательное, навязчивое. Характерными чертами страсти являются сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности, устойчивость, единство эмоциональных и волевых моментов, своеобразное сочетание активности и пассивности.

5. *Настроение* — сравнительно продолжительное, устойчивое психическое состояние умеренной или слабой интенсивности. Причины, вызывающие настроение, многочисленны — от органического самочувствия (тонуса жизнедеятельности) до нюансов взаимоотношений с окружающими. Настроение имеет субъектную направленность, по сравнению с чувственным тоном оно осознается не как свойство объекта, но как свойство субъекта (например, по поводу музыкального произведения эмоциональное сопровождение в форме чувственного фона будет звучать как «прекрасная музыка», а в форме настроения — «у меня прекрасное настроение» (от музыки). Определенную роль играют индивидуально-личностные особенности (например, личностные акцентуации, гипертимия — склонность к повышенному настроению, дистимия — склонность к пониженному настроению

и депрессивному реагированию, эмотивность — высокая эмоциональная чувствительность и глубина эмоциональных реакций и др.).

### *Эмоции и чувства*

Многообразие проявлений эмоциональной жизни человека ставит психологию перед необходимостью их более четкой дифференциации. Процесс решения этой сложной проблемы нельзя считать завершенным, что подтверждается наличием разногласий между специалистами в обозначении качественных различий эмоций и чувств. Некоторые психологи склонны отождествлять эмоции и чувства. Одни полагают, что чувства являются неразложимыми, конечными явлениями, изменяющимися лишь количественно. Другие же, напротив, утверждают, что чувство представляет собой сложную целостность и содержит в себе различные нюансы.

Поиск различий между эмоциями и чувствами имеет свою историю. По мнению швейцарского психолога Э. Клапареда, эмоции, развивающиеся в условиях, затрудняющих приспособление, следует отличать от чувств, выражающих приспособительные установки индивида: «Чувства в нашем поведении полезны, тогда как эмоции целесообразными не являются». Человек, лишенный чувств, не сможет определить ценность вещей, к которым он должен приспособиться, ему не удастся понять, что для него хорошо, а что вредно. Клапаред обращает внимание на то, насколько эмоциональные явления бывают неадаптивными: «Человек, имеющий возможность убежать, не испытывает эмоции страха». Оказавшись во власти эмоций, мы можем совершить нежелательные действия. Такое объяснение функционального значения эмоций может показаться утрированным, но автор вносит существенное уточнение в свою позицию, указывая на то, что при объективной неадаптивности эмоция может быть субъективно полезной.

Любая эмоция характеризуется изменяющейся пропорцией адаптивных и неадаптивных реакций. Чем ближе эмоция к форме шока, взрыва, тем меньше в ней доля адаптивности. Установки и реакции, способные полезно ориентировать поведение, а также осознание субъектом их наличия Клапаред называет чувствами. Следуя этой логике, необходимо вести речь не о «чувстве страха», а о «чувстве опасности» как переживании необходимости обеспечить самозащиту. Следует говорить об эмоциях радости

(печали), но о чувствах удовольствия (страдания). В теории Клаппарда отдельное место отводится интеллектуальным чувствам. В их круг предлагается включить элементы мышления, не репрезентирующие предметное содержание: сходство, импликацию, совпадение, уверенность, возможность.

Англо-американский психолог У. Макдауголл предлагал другую схему различения эмоций и чувств. Эмоция соответствует специализированному побуждению (устремлению) и возникает вместе с его актуализацией. Каждое специфическое побуждение проявляется в виде комплекса телесных приспособлений, что отражается в переживаниях индивида, которые У. Макдауголл называет первичными эмоциями. Вторичные (смешанные) эмоции — это качества нескольких побуждений, сотрудничающих или конкурирующих друг с другом. Такими сложными качествами являются смущение, стыд, почтение и др. Что касается чувств, то они соответствуют скорее условиям деятельности и возникают в зависимости от успешности (неуспешности) реализации побуждений. Чувства не смешиваются, а сменяют друг друга. Например, при возникновении затруднений надежда на успех уступает место тревоге или отчаянию. Чувства возникают на более поздних этапах эволюции и присущи в основном человеку.

В своей фундаментальной работе «Основы общей психологии» (1946) С.Л. Рубинштейн рассматривает три основных уровня эмоциональных переживаний.

Первый — это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Эти состояния могут выступать в качестве эмоциональной окраски отдельного процесса ощущения или выражать разлитое органическое самочувствие индивида.

Второй уровень составляют предметные чувства, соответствующие предметному восприятию и предметному действию. Определенность чувства означает более высокий уровень его осознания. На этом уровне чувство является выражением в осознанном переживании отношения человека к миру. Дифференциация чувств происходит в зависимости от предметной сферы, к которой они относятся. Их можно подразделить на интеллектуальные, эстетические и моральные чувства.

На третьем уровне находятся обобщенные чувства, выражающие более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Сюда можно отнести чувство юмора, чувство возвышенного и т.п.

Согласно традициям отечественной психологии, принято выделять чувства как особый подкласс эмоциональных процессов.

Основанием для выделения служит их предметный характер, который возникает в результате специфического обобщения эмоций, связывающегося с представлением (идеей) о некотором объекте. А.Н. Леонтьев также указывает, что чувства образуют ряд уровней: от непосредственных чувств к определенному объекту и до высших социальных чувств, относящихся к общественным ценностям и идеалам.

Чувство переживается и обнаруживается в конкретных эмоциях. Так, выражая чувство любви по отношению к нашим детям, мы можем радоваться их успехам, беспокоиться об их здоровье, досадовать, если они не оправдывают наших надежд и т.д. Однако в отличие от собственно эмоций и аффектов, связанных с конкретными ситуациями, чувства выделяют в окружающей действительности явления, имеющие стабильную потребностно-мотивационную значимость. В иерархической системе чувств ведущее положение занимают те из них, которые соответствуют актуально действующим мотивам. Другие же остаются потенциальными, нереализованными. В содержании доминирующих чувств человека выражаются его установки, идеалы, интересы и т.д. Возникающие чувства могут предопределяться преобладающими фантазиями, сонмом воображаемых образов.

*Чувства* — это устойчивые эмоциональные отношения, выступающие как своеобразная «привязанность» к определенному кругу явлений действительности, как стойкая направленность на них, как известная «захваченность» ими. В процессе регуляции поведения чувствам отведена роль ведущих эмоционально-смысловых образований личности.

Существуют чувства исключительной стойкости, длительности, характеризующиеся более высоким уровнем возбудимости, что обуславливает смещение всех иных чувств на второй план. Такие эмоциональные состояния называют *страстями*. С качественной точки зрения страсть полностью захватывает человека, она полна энергии и сконцентрирована на своей цели. Страсти не обязательно ведут к непосредственной разрядке; страстный человек постоянно находится в напряжении. Позитивное значение страсти состоит прежде всего в том, что она выступает в качестве мощного двигателя человеческого поведения, а ее реализация приводит, по образному выражению Ж.П. Сартра, к «спонтанному преобразованию мира».

### *Эмоции и мотивы*

Эмоции сопровождают практически любые проявления активности субъекта и определяют ее характер. Положительные эмоции, вызываемые полезными воздействиями, побуждают субъекта к их достижению и сохранению. Отрицательные эмоции иницируют активность, направленную на избегание вредных воздействий. Эмоции — особый класс психических процессов и состояний, отражающих в форме непосредственного переживания значимость действий на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Возникая в ответ на воздействие жизненно значимых событий, эмоции способствуют направлению на них поведения.

Эмоции не только указывают на важность и модальность явлений действительности. Они поддерживают установку на тот или иной функционально-энергетический уровень жизнедеятельности: активный или пассивный, спокойный или тревожный и т.п. Выполняя любимую работу, мы склонны трудиться с полной отдачей. При отрицательном эмоциональном отношении работоспособность человека ухудшается.

Качественная специфичность эмоций во многом зависит от той потребности, на базе которой они формируются. Эта закономерность убедительно продемонстрирована в потребностно-информационной теории эмоций П.В. Симонова. В соответствии с этой теорией эмоция есть отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта. Симонов предложил свою информационную теорию эмоций, в которой доказывал, что ситуация, о которой у субъекта достаточно информации, помогающей реализации потребности, вызывает положительные эмоции. Ситуация, о которой информации недостаточно, вызывает отрицательные эмоции, так как субъект не знает, не уверен в возможности удовлетворения потребности.

А.Н. Леонтьев считал, что сами эмоции не являются мотивами, и в качестве иллюстрации этого вывода использовал высказывание Дж.Ст. Милля о «хитрой стратегии счастья»: чтобы испытать эмоции удовольствия, счастья, нужно стремиться не к переживанию их, а к достижению таких целей, которые порождают эти переживания. Мотивационные теории эмоций признают

побуждающую функцию субъективных переживаний. Согласно Р.У. Липеру, эмоции представляют собой одну из форм мотивации наряду с такими «физиологически обусловленными» мотивами, как голод или физическая боль.

Полагая эмоцию в качестве компонента мотивации, Б.И. Додонов подчеркивает двойственность ее психологической сущности: эмоции есть одновременно и оценка других ценностей, и ценности сами по себе. Как оценки эмоции направляют деятельность человека на те или иные объекты или отвращают от них. Как ценности они определяют склонность индивида к каким-то одним действиям и безразличие к другим. Эмоции играют роль своеобразного объекта потребностей: человек хочет испытывать какие-либо переживания, наслаждаться ими.

В работах В.К. Вилюнаса акцент ставится на неразрывной связи эмоций и мотивов как двух сторон мотивационной системы личности. Чувства личности также многочисленны, противоречивы и иерархически организованы, как и мотивы. Среди них также могут выделиться одно или несколько ведущих чувств, подчиняющих себе все остальные. Ведущие эмоции и чувства открывают субъекту значимость или смысл самого предмета потребности. Автор разделяет мнение Рубинштейна о том, что эмоции являются субъективной формой существования потребностей (мотивации).

Мотивация открывается субъекту в виде эмоциональных явлений, которые сигнализируют ему о потребностной значимости объектов и побуждают направить на них деятельность. В таком случае справедливо предположить, что эмоциональные переживания могут быть итоговой, результативной формой существования мотивации.

Те процессы, которые подготавливают и определяют появление эмоциональных оценок и побуждений, заслуживают отдельного внимания психологов — исследователей проблемы соотношения эмоций и мотивов.

### *Эмоциональность*

В обыденном, житейском смысле эмоциональность понимается в двух значениях.

Во-первых, эмоциональным называют человека, бурно реагирующего на обстоятельства: вспыльчивого, необузданного или восторженного, жизнерадостного.

Во-вторых, так говорят о человеке впечатлительном, тонко чувствующем, легко ранимом.

В научной психологии понятие «эмоциональность» весьма продуктивно используется при рассмотрении индивидуальных различий эмоциональной жизни.

Эмоциональность трактуется как совокупность свойств человека, характеризующих содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности определяются теми явлениями, ситуациями и событиями, которые имеют особую значимость для субъекта. Они связаны со стержневыми параметрами личности: ее мотивационной направленностью, мировоззрением, системой ценностей и базовых представлений и т.п. Качественные характеристики эмоциональности описывают отношение индивида к явлениям действительности. Они выражаются в знаке и модальности доминирующих эмоций. К динамическим свойствам эмоциональности относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения.

На вопрос о том, является ли эмоциональность врожденным или приобретенным свойством, нельзя ответить однозначно. Еще И. П. Павлов считал, что различия в эмоциональности животных или людей зависят от самого типа нервной системы и от тех влияний, которым подвергался индивид с момента рождения.

Замечено, что лица, перенесшие тяжелые заболевания, сильнее реагируют на ситуации, вызывающие гнев и страх, причем люди, имеющие несколько заболеваний, реагируют еще острее. В то же время эмоциональные потрясения имеют более или менее генерализованный эффект, а эмоциональность обычно носит избирательный характер. У эмоциональных субъектов независимо от того, чем обусловлена их эмоциональность, отмечается высокая энергетическая мобилизация, с трудом поддающаяся контролю и порождающая эмоциональные реакции. В аналогичных ситуациях у неэмоциональных субъектов наблюдаются лишь приспособительные реакции. Данная закономерность позволяет двояко рассматривать эмоциональность: как разную степень чувствительности и как разную степень нарушения механизмов регуляции. В таком случае минимальная эмоциональность будет обнаружена при низкой чувствительности и высоком уровне развития навыков регуляции поведения.

Большинство психологов выражают согласие с тем, что эмоциональность следует рассматривать в качестве одной из центральных составляющих темперамента. Сама эмоциональность имеет сложную структуру, включающую в себя ряд основных компонентов.

Остановимся на них.

*Эмоциональная возбудимость.* При повышенной эмоциональной возбудимости функциональный уровень деятельности изменяется в ответ на более слабые внешние и внутренние воздействия.

*Сила эмоций.* Функция этого свойства — энергизация деятельности в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения мотивов.

*Тревожность* — это эмоциональная возбудимость в угрожающей ситуации, склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги.

*Эмоциональная устойчивость.* Функция данного свойства — сопротивление действию эмоциогенных факторов, контроль импульсов и влечений.

Попытка расширить перечень компонентов эмоциональности приводит к выходу за рамки ее понимания как составляющей темперамента. В то же время такие параметры личности, как сензитивность (повышенная чувствительность к происходящим с человеком событиям) и эмотивность (богатство нюансов и утонченность эмоциональных переживаний) признаются характерологическими особенностями. Предполагается, что существует общая эмоциональная направленность личности, проявляющаяся в том, какие эмоции оказываются наиболее близкими человеку, наиболее желательными и устойчивыми. Она обуславливает избирательность отношения субъекта к явлениям природы и искусства, жизненным ситуациям и окружающим его людям.

## § 5. ВОЛЯ

При изучении воли как способности человека к самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и психических процессов в зависимости от того, какой из функций придается приоритетное значение, проблема воли рассматривается как проблема самодетерминации (*мотивационный* подход) либо как проблема саморегуляции (*регуляционный* подход)<sup>1</sup>.

В рамках мотивационного подхода воля анализируется как способность к инициации действия или усилению побуждения к действию при его дефиците вследствие внешних и (или) внутренних препятствий, отсутствия актуально переживаемого желания

<sup>1</sup> См.: *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: УРАО, 1998.

к действию либо при наличии конкурирующих с выполняемым действием мотивов.

С этой точки зрения волю можно определить как «равнодействующую желаний». «Воля как определенным образом организованная совокупность желаний, выражающихся в поведении, в регуляции действий, относится к побудительной, а не к исполнительной регуляции»<sup>1</sup>.

Понятие «воля» является одним из наиболее сложных в психологии. Оно рассматривается и как психический процесс, и как аспект большинства важнейших психических процессов и явлений, и как уникальная способность личности произвольно контролировать свое поведение. В конечном итоге сложность понятия «воля» объясняется тем, что оно очень тесно связано с понятием «сознание», предельно сложным психологическим явлением, и выступает одним из его важнейших атрибутов. Будучи тесно связанным также и с мотивационной сферой личности, воля представляет собой особую произвольную форму активности человека. Она предполагает инициацию, стабилизацию и ингибцию (торможение) ряда стремлений, побуждений, желаний, мотивов; организует системы действий в направлении достижения осознаваемых целей.

В целом волевые процессы выполняют три основные функции. Первая — *иницирующая* (непосредственно связанная с мотивационными факторами) заключается в том, чтобы заставить начать то или иное действие, поведение, деятельность, преодолевая объективные и субъективные препятствия. Вторая — *стабилизирующая*, связанная с волевыми усилиями по поддержанию активности на должном уровне при возникновении внешних и внутренних помех разного рода. Третья — *ингибирующая* состоит в отторгивании других, часто сильных мотивов и желаний, других вариантов поведения, несогласующихся с главными целями деятельности (и поведения) в тот или иной момент времени.

Наряду с этим у волевых действий также существуют три основных признака. Первый — осознание *свободы* осуществления действий, чувство принципиальной непредопределенности собственного поведения. Второй — обязательная объективная *детерминированность* любого, даже кажущегося предельно «свободным», действия. Детерминация поведения может, однако, ре-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 280.

ально существуя, не осознаваться личностью или осознаваться в недостаточной степени, что и порождает «чувство свободы», которое очень часто оказывается лишь субъективным, а нередко — иллюзорным. Третий — в волевом действии (поведении) личность проявляется *в целом* — максимально полно и явно, поскольку волевая регуляция выступает как высший уровень психической регуляции как таковой.

Важнейшее место в проблеме воли занимает понятие *волевого акта*, имеющего определенную структуру и содержание. Его составляющими являются следующие основные этапы:

наличие цели действия и ее осознание;

наличие нескольких мотивов и также их осознание с выстраиванием определенных приоритетов между мотивами по их интенсивности, значимости;

«борьба мотивов» как столкновение в процессе выбора того или иного действия противоречивых тенденций, желаний, побуждений. Она становится тем сильнее, чем более весомы противоборствующие мотивы, чем более равны они между собой по своей силе и значимости. Принимая «хроническую форму», борьба мотивов может порождать личностное качество нерешительности; в ситуативном выражении она провоцирует переживание внутреннего конфликта;

принятие решения относительно выбора того или иного варианта поведения — это своего рода фаза «разрешения» борьбы мотивов. На данном этапе возникает либо чувство облегчения, связанное с разрешением ситуации и снятием напряжения, либо состояние беспокойства, связанного с неуверенностью в правильности принятого решения;

реализация принятого решения, воплощение того или иного варианта действий в своем поведении (деятельности).

В большинстве случаев принятие решения и волевое поведение в целом связаны с большим внутренним напряжением, приобретающим иногда и стрессовый характер. Наличие волевого усилия, переживаемого субъектом как его психическая реальность, является очень характерной особенностью волевого акта.

Следует отметить также, что в психологии понятие «волевая регуляция деятельности и поведения» используется в двух основных значениях. Первое (широкое) состоит в том, что им обозначается, по существу, произвольная регуляция в целом. В этом случае оно рассматривается как высший, т.е. произвольно контролируемый, осознаваемый уровень регуляции поведения и дея-

тельности. Второе (более узкое) обозначает специфические формы организации и регуляции поведения (и деятельности) в сложных, а часто критических (как с объективной, так и с субъективной точек зрения) условиях.

Наконец, следует подчеркнуть, что воля как процесс — это не только одна из высших форм организации всех других психических процессов. В волевых процессах личность и ее психические процессы не только проявляются, но и формируются, развиваются. В связи с этим выделяют еще одну функцию воли — *генетическую, генеративную, продуктивную*. В результате ее действия повышается уровень осознаваемости и организованности иных психических процессов, а также формируются так называемые *волевые свонсува* личности — самостоятельность, решительность, настойчивость, самообладание, целеустремленность и др.

Формирование побуждения к волевому действию достигается через изменение или создание дополнительного смысла действия, когда действие выполняется уже не только ради мотива, по которому было принято к осуществлению, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных к заданному действию. Изменения смысла действия, которое необходимо осуществить, можно достичь, во-первых, через переоценку значимости мотива или предмета потребности (например, в экспериментах А.В. Запорожца испытуемые показывали наивысший результат, поднимая груз весом 3,4 кг, в пробах, когда воображали, что вырабатывают электроэнергию для города, по сравнению с пробами, когда просто поднимали груз). Во-вторых, через изменение роли, позиции человека (в экспериментах Выготского ребенок рисовал черточки, через некоторое время уставал и отказывался, а после придания нового смысла выполняемому действию — научить других детей это делать — продолжал рисовать с еще большим энтузиазмом). В-третьих, через предвидение и переживание последствий действий или, напротив, отказ от них (в современных психотехниках такой прием — представление полимодального образа желаемого результата, дополненного яркими эмоциональными переживаниями, предпочтительно позитивного характера — носит название «визуализации», позволяющей удерживать достаточно стойкое и интенсивное побуждение к достижению результата).

Представители регуляционного подхода либо отказывают воле в способности порождать действия и мысли (М.Я. Басов), либо, признавая за ней функции побуждения и выбора действий, главным в проблеме воли считают произвольную регуляцию пове-

дения и психических процессов (Л.С. Выготский). «Воля есть регулирующая функция мозга, выраженная в способности человека сознательно управлять собой и своей деятельностью, руководствуясь определенными побуждениями и целями»<sup>1</sup>. Сущность воли состоит в преобразовании исходной организации психических процессов в необходимую для достижения поставленной цели, в изменении состояния и направленности мобилизации.

Ряд авторов (Л.М. Веккер, Р. Ассаджиоли и др.), рассматривая волевую регуляцию как высшую форму регуляции поведения, отводят воле центральное место среди других психических процессов.

Таким образом, воля, представляя собой самостоятельный психический процесс, тесно связанный, но не тождественный мотивации, вместе с тем выполняет регулирующую функцию относительно других психических процессов, занимая среди них место «первого среди равных».

Волевое поведение имеет место в тех случаях, когда необходимо выполнение какого-либо действия по социальной необходимости или согласно собственным ценностным установкам, непосредственно не связанного с актуально переживаемой потребностью (например, в то время, когда хочется поиграть на компьютере, выполнять домашнее задание). Рассмотрим на приведенном примере особенности осуществления волевого поведения. Можно выделить два компонента, две стороны волевого акта:

*феноменологическую*, как состояние сознания, включающее представление о цели и средствах, переживание трудности волевого усилия, момент внутреннего действования («непосредственную кинестетическую идею» (А.В. Запорожец);

*динамическую*, как психофизиологический механизм, который обладает способностью производить действия и прекращать их, выполняющий три основные функции: инициирование действия, поддержание первоначального намерения и преодоление препятствий на пути к его осуществлению.

В нашем примере феноменологическая сторона волевого поведения может включать: во-первых, представление о том, каково будет поощрение (в случае позитивной мотивации) или наказание (в случае негативной мотивации) в виде той или иной оценки за домашнее задание, которое необходимо выполнить. Однако более важной является при постановке цели ориентация

<sup>1</sup> Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. М.: Наука, 1976. С. 17.

не на внешние воздействия, а собственные взгляды и ценностные установки; т.е. цель получить новые или упрочить уже имеющиеся знания в результате выполнения домашнего задания по сравнению с целью получить положительную оценку будет иметь большую значимость и будет носить более созидательный характер в ходе осуществления волевого поведения. Во-вторых, эмоциональный момент, или отношение к выполнению домашнего задания. Можно готовиться к выполнению его, предвкушая положительные переживания (например, радость победы над собственной ленью) или, напротив, опасаясь отрицательных эмоций (печали по поводу недостаточно высокого уровня личных способностей). В-третьих, момент внутреннего действия, «сенсомоторную картинку» выполнения задания, т.е. проигрывание в мысленном плане конкретных действий: как сесть за стол, достать учебник и т.д.

Динамическая сторона волевого поведения в приведенном примере будет представлять собой собственно выполнение домашнего задания уже не в мысленном плане, а в действительном. Реализацией первой функции — инициирования действия будет являться факт начала выполнения задания. Что само по себе еще не гарантирует достижения запланированного результата. Так, можно приступить к выполнению домашнего задания, но затем отвлечься на телефонный звонок, а после разговора по телефону забыть о том, что задание осталось невыполненным. Поэтому наряду с первым механизмом — *инициированием действия* также важен второй механизм — *поддержание первоначального намерения*. Не менее значимую роль играет и третий механизм — *преодоление препятствий*. Возвращаясь к приведенному примеру, предположим, что после телефонного разговора намерение выполнить домашнее задание не потеряло силы побуждения к действию, но в ходе дальнейшего выполнения задания возникли трудности. Только преодоление этих трудностей и доведение начатого дела до конца, иными словами, достижение запланированного результата будет означать полноценное осуществление волевого поведения.

Следует отметить, что волевое поведение может представлять собой не только действие, но и воздержание от действия. В нашем примере, как это нередко бывает, волевое поведение реализуется в двух ипостасях. С одной стороны, как действие — выполнение домашнего задания, с другой — как торможение действия — не играть на компьютере.

Таким образом, волевое поведение осуществляется всегда как двухкомпонентный акт: первый его компонент — феноменологический, второй — динамический.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем разница между функциональными и психическими состояниями?
2. Каковы основные признаки стресса?
3. Расскажите об основных теориях эмоций.
4. Каковы достоинства и недостатки теории эмоций Джемса — Ланге?
5. В чем заключается регуляторная функция эмоций?
6. Какова связь между эмоциями и мотивацией?
7. Что такое эмоциональность?
8. Что такое волевые процессы и каковы их основные функции?

## Глава 6 ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

§ 1. Предмет изучения психологии деятельности (182). § 2. Виды деятельности (185). § 3. Содержание и структура деятельности (189). § 4. Теории мотивации (193). § 5. Потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности (195). § 6. Организация деятельности (201). § 7. Методы психологического изучения деятельности (205). § 8. Профессионально-важные качества (208). § 9. Навыки и умения (211). § 10. Учебная деятельность (214). § 11. Игра как вид деятельности (220)

### § 1. ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одна из интересных особенностей большинства важнейших психологических понятий состоит в том, что они не являются только психологическими, а имеют статус общенаучных понятий и даже междисциплинарных категорий. Категория «деятельность» наряду с другими основополагающими психологическими понятиями, такими, как «сознание», «личность», «общение» и т.д., — яркий пример этого. Деятельность — предмет изучения многих наук: философии, социологии, физиологии, инженерных дисциплин, психологии. В общем виде деятельность определяется как индивидуальная форма существования общественных отношений и характеризует способ включения личности в существующую структуру общественного разделения труда. Это общее, философское, определение специфическим образом конкретизируется в каждой из наук, изучающих деятельность, а необходимость синтеза получаемых в них знаний обозначается как принцип комплексности в изучении деятельности. Ключевую роль в комплексном, междисциплинарном изучении деятельности играет психология.

Одним из наиболее удачных является следующее определение деятельности. *Деятельность* — это форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей или освоением социального опыта (В.Д. Шадриков). В данном определении отражены наиболее важные психологические *свойства* деятельности.

Более общей категорией, с помощью которой определяется деятельность, выступает общепсихологическое понятие «отношения» (В.Н. Мясищев). Оно является синтезом всей системы взаимодействий человека с миром, включает рационалистические, эмоциональные, межличностные и многие иные аспекты. Максимально общий характер понятия «отношения», позволяя преодолеть рационалистические традиции в трактовке деятельности, одновременно создает основу для охвата всех реальных разновидностей деятельности, разных их типов и даже классов.

Деятельность — это, однако, не только одна из форм отношения; это очень специфическая форма отношения, имеющая два основных признака. Во-первых, это отношение *продуктивного* типа, предполагающее получение некоторого результата. Он может быть представлен, однако, не только в форме какого-либо продукта (изделия, ценности и др.), но и в виде освоения человеком тех или иных знаний, умений, других форм социального опыта. Тем самым данное определение указывает на наличие трех основных типов деятельности — не только собственно *трудо-вой*, но также и *игровой*, и *учебной*. Во-вторых, деятельность — это такое отношение, которое регулируется *осознаваемой целью* как идеальным образом будущего результата. Цель выступает так называемым системообразующим фактором деятельности, т.е. главным критерием определения ее содержания, структуры и динамики. И в этом заключается важнейшее отличие деятельности от иных форм активности человека (скажем, от импульсивной, произвольной активности). Содержание деятельности определяется не потребностями человека как таковыми, а именно целью (изготовление какого-либо продукта, получение каких-либо знаний). То, *почему* человек действует определенным образом, не совпадает с тем, *для чего* он действует. Возникает важнейший деятельностный феномен — явление *расхождения* потребностей, мотивов человека с непосредственными целями его деятельности.

Два рассмотренных специфических признака, через которые определяется деятельность, позволяют раскрыть основные общепсихологические свойства (атрибуты) деятельности. С одной стороны, это уже отмеченные свойства *акупивнос?ни*, *продуктивности* (результативности), *осознаваемости*, *социальной обусловленности*. Все они — именно свойства деятельности как таковой, поскольку обусловлены ее психологической природой и сохраняются во всех типах и видах деятельности. С другой стороны, наряду с ними существуют и иные, также важнейшие обще-

психологические свойства деятельности. Во-первых, это свойство *предметности* деятельности — ее направленности на определенный «внешнеположенный» по отношению к субъекту объект, который выделяется им в качестве предмета своей целенаправленной активности. Во-вторых, это свойства *адаптивности* деятельности, т.е. способности к гибким перестройкам и трансформациям при изменении условий ее реализации. В-третьих, это свойство *системности*, согласно которому деятельность предстает не рядоположенной суммой своих компонентов, а их организованной целостностью. При этом особо важно то, что у деятельности как целостности возникают такие новые свойства, которых нет ни у отдельных ее компонентов, ни у их простой суммы — так называемые системные *качества* деятельности. Деятельность является одной из наиболее сложных среди известных в настоящее время систем.

Свойство системности деятельности как ее наиболее обобщенная, интегративная характеристика позволяет лучше понять и предмет ее психологического изучения. Поскольку деятельность является чрезвычайно сложной и внутренне дифференцированной системой, то ее психическая регуляция должна быть аналогичной — сложной, комплексной, многоаспектной. В силу этого предметом психологического изучения деятельности выступает не какой-либо частный план исследования, не даже их совокупность, а вся психологическая проблематика, но взятая в ее «деятельностном измерении». Можно сказать, что психология деятельности — это психология в целом, преломленная сквозь специфичность содержания и структуру деятельности. Поэтому предметом психологического изучения деятельности выступают психологические компоненты, которые побуждают, направляют и регулируют активность субъекта и реализуют ее в исполнительских действиях, а также свойства личности, через которые эта активность реализуется.

Системность организации деятельности обуславливает и существование двух основных планов ее психологического анализа — *внешнего* (предметно-действенного) и *внутреннего* (собственно психологического). Внешняя характеристика деятельности осуществляется через понятия «субъект» и «объект» труда (а также игры и учения), «предмет», «условия и средства деятельности». Предмет труда — совокупность вещей, процессов, явлений, с которыми субъект в ходе деятельности практически или мысленно взаимодействует. Средства труда — совокупность орудий, способных усилить возможности человека распознавать

особенности предмета труда и воздействовать на него. Условия труда — система социальных, психологических и санитарно-гигиенических характеристик деятельности. Внутренняя характеристика деятельности предполагает описание процессов и механизмов ее психической регуляции, ее структуры и содержания, а также операционных средств ее реализации.

При определении предмета психологии деятельности и характеристике ее основных свойств особое значение имеет раскрытие соотношения двух понятий — «деятельность» как таковая и «активность». Выше уже отмечалось, что активность является одним из основных свойств деятельности. Вместе с тем данное понятие имеет и более общее значение; оно обозначает практически любую форму взаимодействия субъекта со средой. В этом значении активность выступает *родовой* категорией по отношению к понятию «деятельность». Формы и проявления активности крайне разнообразны и классифицируются по очень многим основаниям. Например, различают поведенческую и деятельностную активность, осознаваемую и неосознаваемую активность, адаптивную и дезадаптивную активность, ситуативную и надситуативную активность, конструктивную и деструктивную активность и многое другое. Термин «активность» может использоваться также как по отношению к личности в целом, так и по отношению к ее отдельным подсистемам и даже функциональным органам (например, анализаторам). В целом «активность» как максимально обобщенная категория, описывающая всю совокупность форм взаимодействия человека со средой, наиболее адекватно раскрывается с позиций ее уровневого понимания. Согласно данной трактовке, все основные *формы* активности одновременно выступают и как ее основные *уровни*, которые, в свою очередь, закономерно организованы и скоординированы, образуют определенную иерархию. Высший уровень в ней — поведенческая, социально-детерминированная активность личности; низший — активность локальных подсистем индивида, в частности, анализаторных, моторных, гомеостатических и др.

## § 2. ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность человека не только предельно сложна по содержанию и строению, но и крайне разнообразна в своих общих разновидностях и конкретных проявлениях. Для характеристики этого разнообразия используется термин «полиморфизм» типов и видов деятельности. Причем он настолько выражен, что виды

деятельности в принципе не могут быть упорядочены, систематизированы на базе какого-либо одного параметра — основания классификации. Полная систематизация видов деятельности и, следовательно, их классификация требуют использования сразу нескольких оснований, критериев выделения видов и типов деятельности. По отношению к категории деятельности и к той реальности, которая ей обозначается, должен быть применен общенаучный принцип *дополнительности*, согласно которому система, особенно сверхсложная, требует нескольких взаимодополняющих описаний и интерпретаций. Рассмотрим некоторые основные из них.

Традиционно принято считать, что основным и психологически главным разделением деятельности на ее типы является дифференциация деятельности на *трудовую*, *учебную* и *игровую*. Трудовая деятельность отличается от двух других типов тем, что предполагает получение какого-либо общественно значимого продукта, результата. Для игровой и учебной деятельности этот результат является не общественно, а индивидуально значимым и состоит в освоении субъектом социально выработанного опыта, знаний и т.д. Наконец, ярчайшим специфическим признаком игровой деятельности является то, что в отличие от учения и труда главным ее мотивом выступает сам процесс деятельности, а не ее результат. Указанные виды деятельности сменяют друг друга в онтогенезе и обозначаются понятием «ведущий вид» деятельности для каждого из основных возрастных этапов. Ведущая — это такая деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на какой-либо ступени его развития.

Столь же фундаментальным и общим является разделение *индивидуальной* и *совместной* деятельности. Совместная деятельность реализуется в отличие от индивидуальной так называемым коллективным субъектом, т.е. двумя или более людьми, имеющими общий мотив и общую цель. Другими важнейшими признаками совместной деятельности являются пространственное и временное присутствие участников деятельности, ролевая и инструментальная дифференциация участников на тех или иных ее задачах, наличие управляющего (организующего) компонента — либо лидера, либо руководителя. Совместная деятельность также внутренне неоднородна и подразделяется на подтипы: например, на непосредственно-совместную — «деятельность вместе» и опосредствованно-совместную — • «деятельность рядом».

Наиболее традиционной является, видимо, классификация видов деятельности по их *предметной сфере*, т.е. по *профессиональной* принадлежности. В результате выделяются все те профессии, которые существуют сегодня, а также специализации внутри этих профессий.

Производной от предыдущей, но значительно более обобщенной является классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым, в целях организации профориентационной работы. Согласно данной классификации, выделяется пять основных типов профессиональной деятельности: «человек — техника», «человек — человек», «человек — природа», «человек — знак», «человек — художественный образ».

Предельно общим является дихотомическое разделение видов деятельности на *внешнюю* и *внутреннюю*. При этом под внешней деятельностью понимают все виды, типы и процессы деятельности, которые сопровождаются эксплицированными, т.е. объективированными, проявлениями ее исполнительских компонентов — движениями, действиями, экспрессией, коммуникациями и пр. Внутренняя деятельность разворачивается в интрапсихическом плане, а в качестве ее синонима часто используется термин «психическая деятельность», что, однако, не вполне корректно. Принято считать также, что между внешней и внутренней деятельностью существует генетическая связь, поскольку вторая формируется в процессе онтогенеза на основе первой посредством механизма *интериоризации*.

Все большее значение придается сегодня еще одной — общей дифференциации деятельности на два типа — *субъект-объектный* и *субъект-субъектный*. Важность такого разделения обусловлена тем, что оно осуществляется по основному признаку деятельности — ее предмету. В субъект-объектном типе деятельности предметом выступает неодушевленный объект, а в субъект-субъектном типе им является «другой человек» (социальный объект, согласно определению Дж. Брунера), т.е. личность, субъект, точнее, ряд субъектов (например, деятельность руководителя, педагога и др.).

Деятельность принято разделять также на *исполнительскую* и *управленческую* (организационную). Первая характеризуется тем, что субъект труда непосредственно воздействует на его предмет, хотя и контактирует при этом с другими субъектами. Вторая же (управленческая) обычно не предусматривает такого прямого воздействия. Она, однако, обязательно предполагает организацию одним субъектом деятельности других людей, а также

иерархичность их соподчинения. Управленческая деятельность обозначается понятием «метадеятельность» — это «деятельность с деятельностью».

С практической точки зрения целесообразно дифференцировать деятельность в зависимости от *условий* ее выполнения. По данному основанию различают деятельность в комфортных, нормальных (допустимых), параэкстремальных и экстремальных условиях. В зависимости от изменения условий существенно меняется так называемая психофизиологическая цена деятельности, ее напряженность, а также результативные параметры.

В прикладном отношении важным является также разделение деятельности на *непосредственную* и *опосредствованную*. В первом случае субъект труда непосредственно воздействует на предмет и столь же непосредственно получает информацию о его состоянии. Во втором случае нет ни того, ни другого: информация о предмете труда представляется человеку через опосредствующие звенья — чаще всего в знаковом виде на табло, пультах, индикационных устройствах. Свои воздействия на предмет труда человек также осуществляет не прямо, а путем определенных органов управления. Наиболее типичным примером опосредствованных — дистанционных деятельностей является деятельность операторского типа.

Традиционно используемым, но достаточно устаревшим и условным является разделение деятельности на «умственную» (интеллектуальную) и «физическую». Суть этого разделения понятна без комментариев; отметим лишь, что наряду с двумя указанными существует обширный класс разновидностей деятельности, включающих и физический, и интеллектуальный компоненты одновременно, хотя и в разной пропорции.

.Наряду с отмеченными существуют и многочисленные иные способы систематизации видов деятельности. Например, ее разделение на «творческие» и «репродуктивные» (рутинные) виды; дифференциация на так называемые добровольную (инициативную) и навязанную (принудительную) деятельность; разделение деятельности по характеру итогового продукта — «парциальная» (частичная) и «полная» деятельность.

Важным следствием принципа множественности описаний и классификаций видов деятельности является то, что любая отдельно взятая деятельность может и должна быть охарактеризована набором, точнее, *симптомокомплексом* ведущих параметров, каждый из которых конкретизирует по отношению к ней то или иное рассмотренное выше основание классификации. Напри-

мер, деятельность руководителя — это одновременно и трудовая, и интеллектуальная, и «субъект-субъектная», и прежде всего индивидуальная деятельность.

### § 3. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время в психологии существует два основных подхода к пониманию этого вопроса. Первый из них условно обозначается как *структурно-морфологическая* парадигма психологического анализа деятельности. Согласно данному подходу, основным структурным компонентом деятельности является *действие*, а организация деятельности в целом трактуется как иерархия систем действий разного уровня сложности. Второй подход обозначается как *функционально-динамическая* парадигма психологического анализа деятельности. Он, являясь более современным и совершенным, базируется на следующем основном положении. Деятельность в силу своей исключительной сложности не может основываться и не основывается на каком-либо одном («унитарном») компоненте, например действии. Она предполагает необходимость нескольких качественно разнородных психологических компонентов — своих «единиц». Они взаимосвязаны между собой и образуют целостную психологическую структуру деятельности. Эта структура динамична, а ее функционирование и есть процесс деятельности. Выполненные на основе такого подхода исследования доказали, что в основе любой деятельности независимо от ее вида, типа и даже класса лежит устойчивый, постоянный набор такого рода компонентов. Все они объективно необходимы для реализации деятельности, а их совокупность обозначается понятием *«инвариантная психологическая структура»* деятельности. Правда, в различных психологических концепциях они обозначаются несколько различно. Так, Б.Ф. Ломов использует понятие «основные составляющие» деятельности; В.Д. Шадриков — понятие «блок системы деятельности»; А.В. Карпов, рассматривая процессуальный аспект этих компонентов, использует термин «интегральные процессы» регуляции деятельности.

Указанные подходы не антагонистичны, а, скорее, взаимодополняют друг друга, поскольку второй из них является, по существу, развитием и углублением первого (но в то же время и его своеобразным «отрицанием»).

Основными компонентами инвариантной структуры деятельности являются: мотивация, целеобразование, антиципирование

(предвосхищение) ее результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, а также оперативный образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий. Взятые в своей *статике*, т.е. в тех структурных психологических образованиях, которые их обеспечивают, эти компоненты являются основными «кирпичиками» деятельности. Но взятые в их *динамике*, функционировании, они являются основными регулятивными процессами реализации деятельности.

Важнейшим, исходным и базовым компонентом деятельности является *мотивация*. Она реализует по отношению к деятельности как собственно побудительные, так и регулятивные функции; динамизирует и организует всю систему деятельности. Совокупность мотивов объединяется в понятии мотивационной сферы личности, а в роли мотиваторов деятельности могут выступать самые различные психологические образования — потребности, интересы, установки, побуждения, стремления, влечения, социальные роли, нормы, ценности, личностные диспозиции и др.

Мотивация всегда представлена в деятельности не абстрактно, а конкретно, т.е. в соотношении с *целями* деятельности. В результате соотношения мотивов деятельности с ее целями формируется важнейшее психологическое образование деятельности — ее *личностный смысл*. Существует также понятие вектора «мотив — цель», который уподобляется своеобразному «стержню», вокруг которого организуется вся система деятельности. Под целеобразованием понимается процесс формирования цели деятельности и ее конкретизации на подцели отдельных действий. Цель является идеальной формой представления результатов деятельности. Эта идеальная форма будущего результата складывается у человека до начала осуществления деятельности и в дальнейшем оказывает определяющее влияние на все ее содержание. Цель рассматривается в психологии в качестве системообразующего фактора деятельности. Это означает, что именно цель определяет содержание, структуру и динамику (временную организацию) деятельности.

*Прогнозирование* тесно связано с целеобразованием, поскольку формулировка (или выбор) целей всегда опирается на прогноз будущих событий, антиципируемых изменений объекта и условий деятельности. С психологической точки зрения процесс прогнозирования базируется на фундаментальной способности человека к предвосхищению — антиципации будущего. В свою очередь, антиципация является главной формой так называемого опере-

жающего отражения субъектом действительности. Важной особенностью антиципации и прогнозирования является то, что они имеют уровневое строение. Это означает, что они могут реализовываться на качественно различных уровнях сложности, с использованием совершенно различных психических процессов и механизмов. В настоящее время описано шесть основных уровней антиципации: субсенсорная, сенсомоторная, перцептивная, представленческая, речемыслительная и рефлексивная.

Следующий базовый компонент — *принятие решения* занимает в структуре деятельности центральное положение. Основная функция принятия решения — снятие (или уменьшение) прагматической неопределенности и определение способов действия в конкретных ситуациях. Это своего рода «мост» от фазы ориентировки в деятельностных ситуациях к фазе построения и осуществления исполнительских действий. Процессы принятия решения оказывают наиболее сильное, определяющее влияние как на результативные параметры деятельности, так и на ее процессуальные особенности.

Процесс *планирования* направлен на конкретизацию вырабатываемых субъектом решений и определение *программы* деятельности. Различают три основных вида (уровня сложности) планирования: «работа по ориентирам», «работа по образцам» и планирование с учетом предполагаемых изменений условий, в том числе и вероятного возникновения новых событий и факторов деятельности. Содержание процесса планирования имеет в своей основе определенную последовательность нескольких основных этапов, составляющих временную структуру планирования: 1) общая ориентировка в ситуации, определение основных трудностей для достижения стоящих перед субъектом целей; 2) выработка ряда альтернативных вариантов выхода из сложившейся ситуации; 3) сравнительный анализ этих вариантов, «взвешивание» их преимуществ и недостатков, а также определение «цены», которую потребует реализация каждого из них; 4) собственно выбор того или иного варианта, максимизирующего вероятность достижения целей деятельности; 5) конкретизация и детализация этого варианта и разработка «технологии» его осуществления; 6) реализация плана; 7) оценка эффективности реализации; внесение в случае необходимости коррекций в него; сопоставление реально достигнутых результатов с исходными целями.

Процессы *самоконтроля* как еще один обязательный компонент деятельности в психологии принято классифицировать

по четырем основным принципам — *временному, модальностному, структурному* и *принципу уровня произвольности*. В соответствии с временным принципом следует различать предварительный (антиципирующий), текущий (промежуточный) и результирующий (заключительный) виды самоконтроля. В соответствии с модальностным принципом (понятие модальности обозначает ту или иную разновидность ощущений) различают зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический, а также комбинированный виды самоконтроля. В соответствии со структурным принципом виды самоконтроля различаются в зависимости от того, на каком уровне он реализуется. В этом плане можно говорить о биологическом уровне самоконтроля (гомеостазе); о физиологической саморегуляции основных систем жизнедеятельности; о психофизиологической регуляции состояний; о психологическом самоконтроле деятельности; о социальном самоконтроле поведения.

Процессы *коррекции* также весьма специфичны в деятельности. Во-первых, они завершают и как бы «замыкают» собой общий цикл построения и реализации деятельности, а также каждого ее отдельного этапа. Во-вторых, на основе процессов коррекции происходит самообучение субъекта, расширение и обогащение его профессионального опыта, повышение общего уровня компетентности.

Под *оперативным образом*, объекта деятельности понимается идеальное, специализированное отражение преобразуемого в деятельности объекта, складывающееся по ходу ее выполнения и подчиненное ее основным целям, задачам, условиям. Он характеризуется свойствами прагматичности, схематичности, «лаконичности», адекватности конкретным задачам деятельности, а также свойством «функциональной деформации».

Наконец, еще одним обязательным компонентом деятельности является система индивидуальных качеств субъекта, на основе которой оказывается возможным выполнение этой деятельности. Подчеркнем, что любая деятельность реализуется на основе определенной совокупности организованных между собой индивидуальных качеств. Они обозначаются понятием «профессионально-важные качества» — индивидуальные качества, необходимые для реализации деятельности на заданном нормативном уровне и положительно коррелирующие хотя бы с одним из основных результативных параметров деятельности.

## § 4. ТЕОРИИ МОТИВАЦИИ

Основные теории мотивации принято разделять на две группы — *содержательные* и *процессуальные*. В содержательных теориях акцент делается на выявлении и изучении тех внутренних побуждений, которые лежат в основе поведения людей. В процессуальных теориях раскрывается, по каким законам организовано целостное мотивированное поведение с учетом взаимодействия мотивов с другими процессами — восприятием, познанием, коммуникацией. К первой группе теорий относится *концепция иерархии мотивов А. Маслоу*. Согласно этой концепции, все потребности личности можно разделить на пять основных групп.

1. Физиологические потребности. Они необходимы для выживания организма. Это — потребность в еде, воде, отдыхе, сексуальном удовлетворении.

2. Потребность в безопасности включает потребности в защите от физических и психологических опасностей.

3. Потребности в социальных связях (социальные потребности). Это потребности в социальной присоединенности к группе и принадлежности к ней; в социальных контактах.

4. Потребности в уважении включают, во-первых, потребности в уважении со стороны других — признании ими личных достижений, компетентности, личных качеств и достоинств; во-вторых, потребность в самоуважении.

5. Потребности самоактуализации — это потребности личности в реализации своих потенциальных возможностей и способностей, в росте собственной личности, в понимании, осмыслении и развитии собственного Я.

Пять групп потребностей одновременно являются и пятью основными уровнями потребностей. Потребности каждого вышележащего уровня возникают только тогда, когда потребности всех нижележащих уровней удовлетворены. Существует несколько основных закономерностей этих групп потребностей. Так, высшие потребности являются генетически более поздними. Чем выше уровень потребностей, тем менее они важны для выживания, тем дальше может быть отодвинуто их удовлетворение и тем легче от них на время освободиться. Высшие потребности субъективно воспринимаются как менее насыщенные. Удовлетворение их чаще имеет своим результатом осуществление желаний и развитие личности, обогащает внутренний мир.

**Концепция мотивации Д. Макклелланда.** Этот автор основное внимание уделил высшим — специфическим — личностным потребностям. В данной концепции рассматриваются три основные группы потребностей: во власти, в успехе, в причастности.

Впервые в систему побудителей человеческой активности вводится потребность во власти как таковой. Она рассматривается как синтетическая и производная от потребностей в уважении и самовыражении. Потребность в успехе (или мотивация достижения) — вторая базовая потребность личности. Автор одним из первых показал, что человеку свойственно не просто «хотеть чего-то», но и определять для себя уровень овладения, достижения объектом своего желания — вырабатывать для себя «планку» достижений. Сама по себе потребность в успехе (а через него — в признании со стороны других) является общей для всех, однако мера ее развития различна. От степени ее развития зависят достижения человека. Более того, Макклелланд полагал, что от уровня развития данной потребности у граждан зависят процветание и могущество той или иной страны.

В процессуальных теориях мотивации признается значимость существования тех потребностей, которые раскрыты в содержательных концепциях, но показывается, что поведение человека определяется не только ими. Оно зависит также от восприятия и понимания человеком ситуации, от прогнозирования им последствий выбираемого типа поведения.

**«Теория ожидания» В. Врума.** В данной концепции ключевую роль играет понятие «ожидание». Оно определяется как оценка личностью вероятности определенного события. При раскрытии структуры мотивации и самого процесса поведения особое внимание в данной теории уделяется трем основным взаимосвязям. Во-первых, это ожидания в отношении взаимосвязи затрат труда и результатов. Если человек чувствует, что между ними существует прямая связь, то мотивация возрастает, и наоборот. Во-вторых, это ожидания в отношении взаимосвязи результатов и вознаграждений, т.е. ожидания определенного вознаграждения или поощрения в ответ на достигнутый уровень результатов. Если между ними существует прямая связь и человек ясно видит это, то его мотивация увеличивается. В-третьих, это субъективная валентность ожидаемого вознаграждения или поощрения. Валентность — это предполагаемая ценность удовлетворения или неудовлетворения, возникающего вследствие определенного вознаграждения.

«Теория справедливости». В данной теории исследуется еще одна переменная, сильно влияющая на интенсивность мотивации в реальных условиях. Люди субъективно определяют отношение полученного ими вознаграждения к затраченным ими для этого усилиям, а затем сравнивают его с вознаграждением, получаемым другими за аналогичную работу. Если в результате они обнаруживают несправедливость в отношении оценки своего труда, они будут стремиться уменьшить его интенсивность. Однако если люди чувствуют, что их личное вознаграждение выше, чем у других за аналогичную работу, то это далеко не всегда оказывает положительное стимулирующее влияние на повышение ими интенсивности своего труда. Гораздо чаще человек стремится в этом случае просто сохранить интенсивность труда на уже достигнутом уровне.

## § 5'. ПОТРЕБНОСТЬ, МОТИВ, МОТИВАЦИЯ, МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

Одним из важнейших понятий психологии мотивации является понятие «*мотивационная сфера*» личности (точнее — мотивационная система). Как и любая иная система, мотивационная сфера личности включает в себя определенную совокупность своих компонентов, а также закономерные и устойчивые связи между ними. В качестве основных компонентов мотивационной сферы личности выступают следующие основные психологические образования и структуры: потребности, влечения, установки, собственно мотивы, интересы, идеалы, намерения, социальные нормы и роли, стереотипы и др. Всем указанным компонентам присуща одна фундаментальная общая особенность: они имеют две основные стороны, два аспекта — содержательный и динамический. *Содержательный* аспект заключается в той или иной репрезентации внешней — отражаемой реальности и выступает чаще всего в форме определенного знания. *Динамический* аспект связан с тем, что любой из отмеченных компонентов мотивационной сферы обладает определенным потенциалом для инициации, поддержания и изменения активности субъекта. Именно на этой основе все указанные компоненты и объединяются в составе мотивационной сферы личности.

Одним из основных источников активности личности являются *потребности*. Потребность выражает зависимость личности от конкретных условий существования. Специфика человеческих потребностей определяется социальной природой деятельности

человека, прежде всего трудом. Потребности различают *по предмету* и *по происхождению*. По происхождению потребности бывают естественные и культурные. Естественные потребности отражают зависимость человека от условий, необходимых для сохранения и поддержания его жизни. В культурных потребностях выражается зависимость человека от продуктов человеческой культуры.

По предмету потребности подразделяются на материальные, духовные и социальные. К материальным относятся физиологические (например, потребность в пище) и общественно обусловленные (например, потребность в одежде). К духовным потребностям относятся эстетические и познавательные. Социальные отражают потребность в общении, в общественном признании.

Потребности могут приобретать разную форму. Например, осознаваться человеком с разной степенью отчетливости. В этом случае они приобретают форму влечения. Это — побуждение к деятельности, представляющее собой недифференцированную, недостаточно осознанную потребность. Другое неосознаваемое побуждение — установка. Это — неосознаваемое человеком состояние готовности к конкретной форме активности. Это может быть и готовность к какой-либо деятельности, к поведению, и к пониманию, и к интерпретации чего-либо. Установка, если она проявляется в интерпретации каких-либо событий, явлений, фактов, может принимать форму предубеждений или стереотипов.

Если потребности осознаются, то они приобретают форму мотивов. Это — осознаваемые потребности личности, побуждающие ее поступать, вести себя в соответствии со своими взглядами, знаниями, принципами. Вся совокупность убеждений объединяется в мировоззрение. Если человек не только осознает в принципе, как надо себя вести (убеждение), но и знает конкретные способы поведения, определяемые целями такого поведения, то говорят о мотивах поведения в узком смысле. Таким образом, *мотив* — это осознанная потребность, обогащенная представлениями о способах ее удовлетворения и о целях поведения, которое может ее удовлетворить. В широком значении под мотивом понимается любое внутреннее побуждение человека к деятельности, поведению, мотив выступает как форма проявления потребностей.

А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.Г. Асеев и другие считают, что мотивы — это и осознаваемые, и неосознаваемые побуждения. По мнению Леонтьева, даже когда мотивы не осознаются субъектом, т.е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуж-

дает его осуществлять ту или иную деятельность, они выступают в своем косвенном выражении — в форме переживания, желания, хотения. Леонтьев выделяет главным образом две функции мотивов: побуждения и смыслообразования. Смыслообразующие мотивы придают деятельности личностный смысл, другие, сопутствующие им мотивы выполняют роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) — порой остро эмоциональных, аффективных, лишенных смыслообразующей функции. Это — мотивы-стимулы. В то же время различение обоих видов мотивов относительно. В одной иерархической структуре данный мотив может выполнять смыслообразующую функцию, а другой — функцию дополнительной стимуляции. Слияние обеих функций" мотива — побуждающей и смыслообразующей — придает деятельности человека характер сознательно регулируемой деятельности. Если ослабевают смыслообразующая функция мотива, то он может стать только понимаемым. И наоборот, если мотив «только понимаемый», то можно предполагать, что его смыслообразующая функция ослаблена.

Х. Хекхаузен рассматривает функции мотива только в связи с этапами действия — началом, выполнением, завершением. На начальной стадии мотив инициирует действие, стимулирует, побуждает его. Актуализация мотива на стадии выполнения обеспечивает постоянно высокий уровень активности действия. Поддержание мотивации на стадии завершения действия связано с оценкой результатов, с успехом, что способствует укреплению мотивов.

Мотивы классифицируются по различным основаниям:

— По отношению мотивов к самой деятельности. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют *внешними* по отношению к этой деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют *внутренними*.

— По степени осознаваемости: *осознаваемые и неосознаваемые мотивы*.

— По степени действенности: *познаваемые* мотивы; *действующие*, т.е. те, ради которых он действительно осуществляет данную деятельность.

Внешние мотивы делятся, в свою очередь, на *общественные*: альтруистические (делать добро людям), мотивы долга и обязанности (перед Родиной, перед своими родными и т.п.) и на *личностные*: мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения.

Внутренние мотивы делятся на *процессуальные* (интерес к процессу деятельности); *результативные* (интерес к результату деятельности, в том числе познавательный); *саморазвития* (ради развития каких-либо своих качеств, способностей).

Сложность выявления мотивов деятельности связана с тем, что всякая деятельность побуждается не одним мотивом, а несколькими, т.е. деятельность обычно полимотивирована. Совокупность всех мотивов к данной деятельности называется мотивацией деятельности данного индивида. *Мотивация* — это процесс, увязывающий воедино личностные и ситуационные параметры на пути регуляции деятельности, направленной на преобразование предметной ситуации для реализации релевантного мотива, для осуществления определенного предметного отношения личности к окружающей ситуации. Можно говорить не только о мотивации какой-либо деятельности, но и об общей мотивации, характерной для данного человека, имея в виду совокупность стойких мотивов, соответствующих направленности его личности и определяющих видов его основных деятельностей. Система всех побуждений — мотивов, потребностей, диспозиций, интересов, стремлений, намерений, идеалов, норм, самооценок, оценок других людей, уровня притязаний, установок и т.п. — называется *мотивационной сферой личности*. При этом они являются мотивационными переменными, или детерминантами, входящими в структуру мотивации.

**Исследование мотивационной сферы личности.** Познание психологических закономерностей мотивационной сферы личности имеет не только большое теоретическое значение, но и очень важно в практическом отношении. В силу этого необходимо иметь представление о том, какими же конкретными методами и на основе каких общих подходов следует изучать мотивационную сферу личности. Эти подходы и методы положены в основу подавляющего большинства *эмпирических исследований* мотивации.

В современной психологии выделяют три основных методических подхода к изучению мотивационной сферы личности (и мотивации в целом) — *прямой*, *косвенный* и *проективный*. Прямой подход основан на собственных суждениях испытуемого. При этом он имеет представление об истинной цели исследования, т.е. сама процедура исследования является для него «разгаданной в отношении ее диагностического замысла». Вопросы имеют прямой, непосредственный характер, а их суть сводится к тому, чтобы субъект оценил наличие (или отсутствие) того или

ино мотивы в своем поведении, а также степень его интенсивности. Данный подход имеет свои преимущества и недостатки. Основные достоинства: простота его реализации и обработки результатов, а также стандартизированность процедуры исследования и его воспроизводимости. Недостатки: он требует достаточно развитой рефлексии, что наблюдается отнюдь не у всех испытуемых; он открывает широкие возможности для намеренной фальсификации данных и формулировке социально одобряемых ответов; он допускает и хаотичные ответы, что имеет место в случае низкой заинтересованности испытуемого в процедуре исследования.

Косвенный подход основан на заданиях, которые остаются для обследуемого неразгаданными в отношении их диагностического смысла. При этом испытуемый выполняет какое-либо задание, а исследователь судит о его мотивации по разного рода косвенным характеристикам. Например, широкое распространение получил способ «альтернативного выбора». Испытуемому ставится вопрос: какой бы работой он хотел заняться, причем дается два варианта ответа, один из которых предполагает индивидуальную, а второй — совместную работу. По характеру ответа можно сделать косвенный вывод о степени развития у субъекта социальных мотивов.

При проективном подходе испытуемому предъявляется неопределенный, многосмысловой материал и предлагается дать ему интерпретацию. По характеру последней судят о содержании, направленности и степени выраженности. Человек, стремясь восполнить неопределенность интерпретируемого материала, осмыслить его, как бы «проецирует» на него особенности своей психики в целом и мотивации в особенности.

**Закономерности развития мотивационной сферы человека.** Основные закономерности развития мотивационной сферы человека состоят в следующем:

1. *Взаимосвязь и взаимодействие различных компонентов мотивационной сферы.* Все составляющие мотивационной сферы личности представлены не хаотично, а целостно: они упорядочены и взаимосвязаны. Эта взаимосвязь проявляется, например, в соподчинении (иерархии) различных мотивационных компонентов. Так, на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов происходит, во-первых, значительное обогащение мотивационной сферы, что выражается в появлении новых, различных по характеру мотивов, во-вторых, переструктурирование мотивационной сферы детей, что проявляется в формировании

ведущих мотивов, которые и определяют поведение ребенка, его направленность. Происходит смена относительной выраженности различных мотивов, их иерархизация, соподчинение мотивов и непосредственных побуждений. Таким образом, мотивационная сфера в этот возрастной период не просто усложняется (появляются новые мотивы), а возникают доминирующие мотивы, которые могут подчинять себе все иные побуждения.

*2. Деятельностный характер формирования мотивации.* Мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности. Например, человек может при выполнении какой-либо деятельности побуждаться социальными мотивами («пишу доклад, потому что поручили и не хочется никого подводить»). В процессе выполнения деятельности (в ходе подготовки доклада) может возникнуть интерес к ее содержанию (самому материалу), появляется другой мотив — познавательный. В этом случае речь идет о механизме «сдвига мотива на цель» (Ф. Олпорт, А.Н. Леонтьев), т.е. мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в ее процессе. Деятельностный характер формирования мотивации — одно из условий, способствующих рождению новых мотивов.

*3. Тенденция переключения мотивации на успешные виды деятельности.* Суть данной закономерности заключается в том, что человек часто неосознанно и неуклонно предпочитает заниматься тем, что у него лучше получается.

*4. Смысловая интеграция как способ разрешения мотивационных конфликтов.* Поведение человека носит полимотивированный характер. В силу этого часто возникает борьба мотивов. Способом разрешения мотивационных конфликтов является так называемая смысловая интеграция. Когда сталкиваются два мотива — сильный, но узкоситуативный и относительно слабый в данный момент, но согласующийся с общими интересами и личности, и общественными нормами, то конфликт между ними разрешается путем сравнения смысла, значения тех последствий, к которым приведет следование тому или иному. Чаще всего побуждает второй мотив.

*5. Развитие динамики мотивов.* Различают развитие мотивов как таковых и возрастные особенности развития мотивов. С возрастом мотивы меняются, преобразуются, изменяются. В процессе жизни у человека постепенно формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы его поведения и деятельности. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для

человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все иные его мотивы. Развитие мотивов как таковых заключается в усилении или ослаблении существующих; в появлении новых и устранении существующих; в появлении синтетических мотивов.

6. *Развитие систем внешней и внутренней мотивации.* *Внутренняя мотивация* — это та, которая лежит внутри деятельности, непосредственно связана с ее содержанием. Она имеет место, когда деятельность выполняется ради самой себя, ради удовлетворения от ее процесса, а не от ее результата. Побудительная сила к такой деятельности и называется внутренней мотивацией. Существует пять основных свойств внутренней мотивации: стремление к новизне, стремление к двигательной активности, стремление к умелому и эффективному освоению мира (это постулируется как потребность, от удовлетворения которой человек получает удовольствие). Эти стремления лежат в основе мотивации обучения. Четвертым свойством является стремление к самодетерминации: человек стремится быть причиной своего поведения, стремится быть самостоятельным. Пятое свойство — стремление к самоактуализации, к самоосуществлению: стремление осуществить то, что ты способен осуществить.

*Внешняя мотивация* — это та, которая лежит вне деятельности. Например, «учусь для того, чтобы получать пятерки» — это внешняя мотивация. «Учусь, так как нравится учиться» — пример внутренней мотивации.

## § 6. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема раскрытия психологической структуры деятельности может решаться как с позиций определения ее инвариантной психологической структуры, так и с позиций организации ее основных компонентов — действий. В том случае если в качестве «единицы» деятельности (ее психологической «ячейки», согласно С.Л. Рубинштейну) берется действие, то ее психологическая структура принимает вполне определенную форму. Она наиболее подробно описана в теории деятельности А.Н. Леонтьева.

Согласно данной теории, деятельность построена на основе *структурно-уровневого* принципа. Это означает, во-первых, что общая структура деятельности образована качественно различными уровнями, формами психической регуляции активности человека. Во-вторых, что эти уровни иерархически соподчинены и образуют целостную систему. А.Н. Леонтьев различает три основных уровня организации деятельности — *операций, дейст-*

*вий и автономной деятельности.* Второй из этих уровней (действий), занимая центральное место в общей структуре деятельности, наиболее важен для понимания психологических особенностей деятельности и ее строения.

*Действие — это основная единица структуры деятельности, представляющая собой произвольную, преднамеренную активность, направленную на достижение осознаваемой цели.* С психологической точки зрения действие обладает двумя основными атрибутивными характеристиками. Первая из них состоит в том, что любое действие имеет не только цель как таковую, но обязательно цель, не *совпадающую* с общими целями всей деятельности. Присутствует феномен расхождения целей действий и деятельности, лежащий в основе всей структуры деятельности. Конкретные формы и способы активности субъекта определяются не непосредственно целями всей деятельности, не потребностями и мотивами ее субъекта, а целями отдельных действий и условиями, в которых они реализуются. Вторая основная особенность действий состоит в их осознаваемом, произвольном характере. Само свойство осознаваемости собственной активности возникает именно в силу того, что имеет место расхождение целей действий и деятельности. Эта активность начинает строиться как сложно-опосредствованная и, следовательно, требующая осознаваемого контроля. В психологических исследованиях установлено, что благодаря свойству осознаваемости действия сохраняет и воспроизводит («мультиплицирует») все главные психологические особенности деятельности в целом. Оно, как и деятельность, характеризуется свойствами целенаправленности, произвольности, предметности, активности, осознаваемости, адаптивности, системности и др. Стоит, однако, сделать всего лишь один шаг «вглубь» и перейти к более дробной единице — неосознаваемым операциям, как оказывается, что эти единицы уже не будут адекватно воспроизводить указанные основные атрибуты деятельности.

Поясняя эту важную мысль, можно сослаться на предложенное Л.С. Выготским разделение способов анализа деятельности на *компонентный* и *элементный*. Компонент — это та мельчайшая часть целого, которая еще имеет свойства самого этого целого; элемент — это та часть, из которой состоят компоненты, а следовательно, и само целое, но у которого отсутствуют свойства этого целого. Иллюстрируя данное положение, Выготский приводит следующий пример. Для воды компонентом будет ее молекула, поскольку она является носителем качеств «жидкое-

ти», а элементами — атомы водорода и кислорода; они уже утрачивают специфику целого (жидкости) и являются газами. Поэтому психологический анализ деятельности должен быть именно компонентным (а не элементным) — лишь тогда он будет и достаточно детализированным, и одновременно содержательно наполненным, воспроизводящим в своих результатах все богатство свойств исходного анализируемого целого.

Сходная, но получившая еще более глубокую теоретическую проработку точка зрения сформулирована С.Л. Рубинштейном. Он считал именно действие «подлинной единицей» — «ячейкой», «клеточкой» человеческой деятельности, в которой наиболее явно и ярко проявляются все основные психологические особенности не только деятельности, но и личности в целом.

В отличие от действий психологические *операции* соотносятся не с теми или иными осознаваемыми целями (и подцелями), а с *условиями* их достижения. При этом следует различать внешние и внутренние условия. *Внешние* условия — это система объективных параметров среды, в которой реализуется та или иная цель. *Внутренние* условия — это совокупность тех ресурсов (знаний, умений, компетентности и т.д.), которыми располагает субъект. Если совокупность внешних и внутренних условий такова, что она необходима и достаточна для реализации того или иного действия, то оно имеет тенденцию *автоматизироваться* и переводиться на неосознаваемый (так называемый фоновый) уровень регуляции. Действие, представленное без свойства осознанности, переведенное на автоматизированный уровень регуляции — это и есть *психологическая операция*. И наоборот, если условия (как внешние, так и внутренние) усложняются, то уже сформированная операция не только может, но и должна дезавтоматизироваться, переводиться на осознаваемый уровень, т.е. трансформироваться в действие. В этой связи можно сказать, что действие (как компонент деятельности) «состоит из операций» (как ее элементов). Однако и сами операции при изменении условий могут становиться действиями.

*Автономная деятельность*, представляющая третий уровень, выделяется А.Н. Леонтьевым на основе того, что он соотносится не с целями и тем более не с условиями их достижения, а непосредственно с *мотивами* личности, с системой ее доминирующих потребностей. Более того, согласно данной теории, сама деятельность как таковая (отдельная, «автономная» деятельность) как раз и выделяется на основе критерия наличия у нее какого-либо самостоятельного, специфического мотива. Мотив и

деятельность суть взаимополагающие понятия; «немотивированной» деятельности просто не может быть. Мотив деятельности непосредственно связан с ее предметом и даже определяется им, в силу чего возникает свойство предметности деятельности. Оно рассматривается как основное свойство деятельности; «беспредметной» деятельности, так же как и «немотивированной», быть не может. Как отмечает Леонтьев, «выражение «беспредметная деятельность» лишено всякого смысла. Деятельность может казаться беспредметной, но научное исследование деятельности требует обнаружения ее предмета. При этом предмет деятельности выступает двойственно: во-первых, в своем независимом существовании, как подчиняющийся себе и преобразующий предметную деятельность субъекта; во-вторых, как образ предмета, как продукт психического отражения».

Являясь высшим в общей структуре деятельности, этот уровень одновременно интегрирован в еще более общую систему — систему личности. В связи с этим деятельность рассматривается как «молярная неаддитивная единица жизнедеятельности» субъекта, личности. Проще говоря, личность — это своеобразная система ее деятельностей — того, что она может, чего она хочет и в чем она себя проявляет другим субъектам.

Три охарактеризованных уровня, являясь важнейшими, в то же время не исчерпывают собой всей иерархии реально существующих макроуровней в структуре деятельности. Проведенные в последние годы исследования показали, что возможно (и необходимо) выделение также и иных уровней организации деятельности. В частности, уровень операций требует детализации и выделения подуровня так называемых функциональных блоков, т.е. таких психофизиологических «единиц», реализующих действия и отдельные движения, которые в отличие от операций практически недоступны дезавтоматизации. Наряду с этим еще более интересные трансформации происходят со структурой деятельности в том случае, если она строится не по «субъект-объектному», а по «субъект-субъектному» принципу. В этом случае самим предметом деятельности становится уже не «неодушевленный» объект, а субъект — человек. Если же этот принцип дополняется еще и *иерархичностью* межличностных взаимодействий, то возникает специфический класс деятельности — управленческая, организационная. Она даже по самому своему процессу (а не только по предмету) является «деятельностью с деятельностями», деятельностью по организации других деятельностей, как бы «деятельностью второго порядка», т.е. *метадеятельностью*. Ее основными

операционными средствами начинает выступать не система деятельности образований, а процессы и механизмы *общения*, межличностных взаимодействий в целом. Этот качественно своеобразный уровень получил название метадеятельностного.

## § 7. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из основных методологических проблем всей современной психологии является проблема *экологической валидности* методов исследования. Суть данной проблемы состоит в том, что далеко не все существующие психологические методы позволяют воссоздавать и (или) сохранять в исследовании его предмет в таком виде и в таких условиях, в которых он реально представлен, т.е. существует объективно. Таким образом, уже непосредственно методами как таковыми может нарушаться и реально нарушается (а часто — и разрушается) то, что хочет изучить исследователь. В особой мере данная проблема относится именно к изучению деятельности.

В психологии сложились три основных подхода к ее изучению: *лабораторно-экспериментальный*, *модельно-полунатурный* и *профессиографический* (деятельностно-аналитический). Они различаются между собой не только «по технике», но и по тому, насколько позволяют обеспечить экологическую валидность исследования. Так, в лабораторном эксперименте возможно моделирование и изучение лишь каких-либо частных фрагментов, аспектов целостной деятельности. Не случайно поэтому по отношению к лабораторному изучению деятельности применяется термин «аналитический эксперимент». Основным средством второго подхода является так называемое полунатурное моделирование некоторых аналогов реальной деятельности в экспериментальных условиях. Для этого часто используются тренажеры, воспроизводящие «психологическое ядро» той или иной естественной деятельности. В последнее время все чаще *тренажеры* создаются с использованием *компьютерной* техники. Это позволяет синтезировать преимущества методов моделирования и управляемого компьютерного эксперимента.

Вместе с тем в наибольшей мере удастся обеспечить соблюдение требования экологической валидности в третьем — профессиографическом (деятельностно-аналитическом) — подходе. В рамках данного подхода разработаны и специальные *методы* изучения естественной деятельности, и целостная процедура ее

*психологического анализа.* Основными психологическими методами изучения деятельности (наряду с отмеченными выше) являются следующие.

Естественный эксперимент, суть которого состоит в создании контролируемых условий деятельности и их изменении в интересующем исследователя направлении. При этом сам субъект труда может и не подозревать об «искусственном» характере этих изменений; о том, что вообще идет какое-либо исследование. Это, например, так называемый эксперимент с выключением, когда исследователь блокирует поступление работнику той или иной производственно-важной информации и определяет, как это сказывается на результативных и процессуальных параметрах деятельности.

Широко используется также и второй, основной общепсихологический метод — наблюдение, который, однако, часто трансформируется в специфическую форму — в метод *хронометража*. Он позволяет зафиксировать и описать уже не только качественную картину деятельности, но и количественно зарегистрировать ее временные параметры (длительность различных действий, величину интервалов между ними, темп и ритм деятельности).

Большой интерес и значение представляет и другой, также специфический для психологии деятельности метод, *трудоной*. Он предполагает изучение деятельности посредством обучения и последующего ее выполнения самим исследователем. Данный метод позволяет получить наиболее детализированную информацию о деятельности. Однако он обладает и определенными ограничениями, поскольку не может быть применен по отношению ко всем видам деятельности (например, к тем, которые характеризуются высокой степенью ответственности).

Весьма хорошо зарекомендовал себя метод так называемой *включенной беседы*. Это — разновидность общего метода беседы, когда она реализуется не во внедеятельностных условиях, а в самом процессе деятельности, как бы «параллельно» ходу деятельности. Данный метод существует в двух основных разновидностях: либо субъект в ходе деятельности дает ей вербальные пояснения, либо он при этом отвечает на вопросы исследователя (связанные с процессом деятельности).

Таким образом, одной из наиболее характерных особенностей методов изучения деятельности в ее естественных, т.е. экологически валидных, условиях является то, что каждый основной общепсихологический метод предстает здесь в какой-либо специфической форме. Эксперимент — в форме естественного экспе-

римента; наблюдение — в форме метода хронометража; метод беседы — в форме «включенной беседы».

Вся система психологических методов изучения профессиональной деятельности синтезирована в рамках специального направления, получившего название психологический анализ деятельности. В настоящее время существует ряд схем и процедур реализации анализа деятельности; наиболее развитой и психологически обоснованной является процедура, предложенная В.Д. Шадриковым.

Данная процедура разработана в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности и базируется на методологическом принципе системного подхода, который требует изучения деятельности на нескольких основных уровнях организации, изучения ее именно как системы, предполагающей опору на комплекс методов. В данной процедуре предусмотрены шесть основных уровней анализа деятельности.

На первом из них — мотивационно-личностном — решаются три взаимосвязанные задачи: исследование так называемого мотивационного потенциала деятельности (т.е. ее возможностей по удовлетворению разнообразных потребностей личности); исследование мотивационной сферы самой личности — субъекта деятельности; определение степени соответствия мотивационного потенциала и мотивационной сферы как важнейшего фактора продуктивности деятельности и удовлетворенности от нее.

На втором уровне — компонентно-целевом — решается главная задача ее декомпозиции на основные компоненты — «единицы». Это — задача определения компонентного состава деятельности. Причем компонентный состав устанавливается одновременно в нескольких аспектах — в плане совокупности основных действий, содержания основных информационных признаков, в плане состава профессионально-важных качеств, т.е. тех индивидуальных качеств субъекта, которые наиболее важны для реализации деятельности.

На третьем уровне — структурно-функциональном — определяется реально существующая совокупность связей (причинных, функциональных, генетических, корреляционных и иных) между выявленными ранее компонентами. Тем самым осуществляется переход от представления деятельности как суммы ее компонентов к ее представлению в виде целостной и организованной структуры. Здесь же устанавливаются и основные особенности самого течения, процесса деятельности — закономерности функционирования деятельности.

На четвертом уровне — информационном — особое внимание уделяется выявлению и психологической характеристике так называемой информационной основы деятельности, под которой понимается целостная система тех информационных признаков, которые необходимы и достаточны для организации деятельности в соответствии с вектором «мотив — цель».

На пятом уровне — индивидуально-психологическом — основная задача состоит в определении отношений между так называемыми нормативно-одобренным способом деятельности и ее индивидуальным способом; между тем, «как надо» работать, и тем, как человек «реально работает». Выявление феноменов индивидуализации деятельности позволяет разработать рекомендации по ее совершенствованию, а также получить дополнительную информацию о содержании деятельности.

Наконец, шестой уровень — психофизиологический — направлен на исследование «пограничных» между психологией и физиологией деятельности вопросов. Это, в частности, вопросы, связанные с особенностями динамики утомления и иных психофизиологических состояний в изучаемой деятельности, проблема влияния эмоциональной напряженности на результативные и процессуальные параметры деятельности; вопросы, связанные с выяснением степени соблюдения санитарно-гигиенических норм и правил деятельности.

Таким образом, в психологии существует не один или несколько, а целая *система* методов изучения деятельности. Множественность методов адекватна сложности и многомерности объекта изучения — деятельности. Ее раскрытие возможно лишь через применение комплекса различных методов исследования.

## § 8. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА

Психологическую теорию деятельности "можно условно подразделить на два направления — собственно теорию деятельности и теорию субъекта деятельности. Если первая рассматривает проблемы психологического строения, механизмов и закономерностей деятельности как таковой, то вторая связана, прежде всего, с изучением так называемых *субъективных детерминант* деятельности. Это те факторы, которые лежат в основе эффективной реализации деятельности и связаны с особенностями ее субъекта. К их числу относятся мотивация, направленность, степень подготовленности субъекта — его «обученности» (профессиональной компетентности) и др. Однако главное место среди

них занимают те индивидуальные, личностные *качества* субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности. Они обозначаются в теории деятельности понятием *профессионально-важных качеств* (ПВК). В связи с их определяющей ролью в психической организации деятельности необходимо рассмотреть некоторые их основные особенности.

ПВК — это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и коррелируют хотя бы с одним ее основным результативным параметром (качеством, производительностью, надежностью). В функции профессионально-важных могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта — соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. Например, элементарная «физическая сила и выносливость» — ярко выраженное ПВК многих видов деятельности. Для более полного раскрытия специфики и особенностей ПВК целесообразно остановиться на их основных классификациях.

Так, прежде всего, разделяют четыре основные группы индивидуальных качеств, образующие собой структуру профессиональной пригодности. Это, во-первых, *абсолютные* ПВК — свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом, или нормативно заданном, «среднем» уровне. Во-вторых, это — *относительные* ПВК, определяющие собой возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей выполнения деятельности («ПВК мастерства»). В-третьих, в роли важных субъектных детерминант деятельности и, следовательно, в роли ПВК в последнее время рассматривается адекватная *мотивационная готовность* к реализации той или иной деятельности. Доказано, что она может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот!). Наконец, в-четвертых, выделяют так называемые *анти-ПВК* — свойства, наличие которых выступает профессиональным противопоказанием к той или иной деятельности.

Далее, любая деятельность характеризуется определенными основными результативными параметрами — прежде всего *качеством* и *производительностью*. В психологических исследованиях доказано, что для их обеспечения необходимы различные индивидуальные качества субъекта. ПВК этих параметров частично перекрываются, однако чаще не совпадают полностью друг с

другом, а иногда и вступают в антагонистические отношения. В последнем случае одно и то же ПВК является таковым в плане обеспечения качества деятельности и анти-ПВК — в плане обеспечения производительности.

Одним из важных итогов исследования ПВК явилось установление того, что любая деятельность реализуется на базе определенной *системы* ПВК. Это означает, что каждая деятельность требует определенной совокупности ПВК; последняя, однако, является не рядоположенной, «механической» суммой качеств, а их закономерно организованной системой. Между отдельными ПВК устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов; сама же система ПВК выступает как некоторый *симптомокомплекс* субъектных свойств, специфичный той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется у субъекта в ходе освоения им деятельности. При этом обычно значимо возрастает степень интегрированности таких систем ПВК. Те ПВК, которые характеризуются наибольшей связью с параметрами деятельности (корреляцией с ними), называются *ведущими*. А ПВК, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, т.е. характеризуются наибольшим «структурным весом» и, следовательно, занимают центральное место во всей системе качеств, называются *базовыми*. Они могут не коррелировать значимо с параметрами деятельности; однако они не менее, а часто более важны для ее реализации. Их можно обнаружить посредством специального метода анализа — метода нахождения матриц интеркорреляций ПВК.

Не все ПВК связаны с параметрами деятельности простой — линейной — зависимостью, т.е. зависимостью типа «чем выше уровень ПВК, тем эффективнее деятельность». Ряд ПВК связан с параметрами деятельности нелинейной зависимостью типа *оптимума*: эти параметры принимают наибольшие значения не на максимальных, а на некоторых средних — оптимальных — уровнях развития ПВК. Например, управленческая деятельность наиболее эффективна при некотором хотя и достаточно высоком, но все же не максимальном уровне развития рефлексивности как ПВК данной деятельности.

Наряду с этим разделяются так называемые ПВК освоения деятельности и ПВК исполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого, овладения субъектом деятельности; вторые — для ее реализации на нормативно

заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются.

Для широкого круга деятельностей актуальной является дифференциация ПВК на те, которые выступают таковыми в *нормальных* условиях ее выполнения, и те, которые необходимы в *усложненных*, а часто и в *экстремальных* условиях ее реализации.

Наконец, доказано, что для многих видов профессиональной деятельности необходимо различать те индивидуальные качества, которые «отвечают» за ее собственно исполнительскую часть, и те, которые необходимы для восприятия — приема профессионально-значимой информации. В этом отношении принято говорить о *ПВК исполнения* и *информационных ПВК*.

Таким образом, можно видеть, что общая структура ПВК как главных субъектных детерминант деятельности оказывается достаточно сложной и внутренне дифференцированной. Она включает ряд основных категорий ПВК, наличие которых и является основным условием эффективной реализации профессиональной деятельности.

## § 9. НАВЫКИ И УМЕНИЯ

*Навык* — автоматизированный элемент сознательного действия, который вырабатывается в процессе выполнения этого действия. Любая профессиональная деятельность очень сложна. Она требует переработки в сознании человека огромного объема информации. Для эффективной работы необходимо часть информации «вывести» из поля сознания и осуществлять ряд действий автоматически. Эту функцию и выполняет навык. Существуют разные виды навыков: *сенс о моторные, перцептивные, интеллектуальные* и т.д. Навык — это прижизненно сформированный способ решать какую-либо задачу. В любом навыке можно различить психологическую и физиологическую стороны. Пусковым механизмом любого навыка является сенсорный сигнал, воздействующий на человека.

Одними из первых начинают формироваться моторные навыки, постепенно осложняясь сенсорными и интеллектуальными компонентами. Формирование любого навыка начинается с получения информации о состоянии среды в форме какого-либо сенсорного сигнала. Общая схема выработки навыка заключается в следующем: в процессе деятельности на человека многократно воздействуют сходные раздражители (например, выполняется

однотипная производственная операция). Под их влиянием у субъекта формируется определенная программа поведения реагирования на эти раздражители, которая закрепляется и «передается» на уровень подсознательного контроля. Эта программа не тождественна с одиночным ответом в схеме рефлекса. Она представляет собой умение действовать в определенной ситуации с большой степенью приспособляемости к этой ситуации. Формирование профессиональных навыков идет не пассивно, а под влиянием специально организованных упражнений, включенных в систему профессиональной подготовки.

*Упражнение* — это основной способ закрепления навыка. Одним из важнейших практических вопросов является вопрос о количестве упражнений, необходимых для полной отработки навыка. Количество используемых упражнений зависит от скорости формирования психологической системы действия. Чем быстрее формируется психологическая система действия, тем меньше требуется упражнений. Наличие у учащегося психологической системы действия определяется по следующим признакам: 1) ясное осознание цели действия и наличие четкого мотива для его выполнения; 2) наличие ориентировочной основы действия в виде системы необходимых и достаточных информационных признаков, на которые ориентируется учащийся при выполнении действия; 3) частичная автоматизация действия; 4) наличие системы обратной связи и сформированный на ее основе внутренний самоконтроль выполнения действия; 5) «запуск» системы саморегуляции действия, направленной на устранение недостатков и исправление ошибок; 6) систематическое улучшение показателей качества работы и увеличение темпа деятельности.

Наличие данных признаков позволяет считать навык сформированным и закончить регулярные упражнения по его отработке. Однако если упражнения прекратить полностью и одновременно не выполнять действие, навык может постепенно разрушаться. Для его восстановления требуется новая серия упражнений.

Наиболее полную теорию психофизиологического механизма формирования сенсомоторного навыка предложил Н.А. Бернштейн. Конструктивно дополнена эта теория была концепцией П.К. Анохина модели поведенческого акта и анализом структуры психической функции, предложенным Б.Г. Ананьевым. Таким образом, на сегодняшний день имеются серьезные теоретические основы для разработки практических способов формирования навыков и включения их в систему профессиональной подготовки.

Важным моментом любой деятельности является ее оценка. Эта оценка распространяется и на выполнение навыка. Навык, формируясь, располагается на различных мозговых уровнях, в зависимости от степени автоматизированности тех или иных элементов. Оценочным элементом является нервная модель навыка, сформированная по механизму афферентного синтеза.

Промежуточный этап овладения новым способом действия на основе полученного знания, но не достигшего уровня навыка, называют умением. *Умение* — это знание, которое понято учащимся и правильно воспроизводится, выступая в форме правильно выполняемого действия и приобретшего некоторые черты оперативности. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием и по мере тренировки достигается преобразование умения в навык, при котором происходит изменение ориентировочной основы действия. Умение включает в себя достаточно сложную систему психических и практических действий. При наличии умения под контролем сознания человек успешно выполняет то или другое действие. Результативное выполнение сложного действия и есть внешнее выражение выработанного умения. Формирование умений, по мнению К.К. Платонова, проходит ряд стадий: первоначальное умение; недостаточно умелое действие; развитые отдельные умения (умелые, относительно законченные элементы действия); высокоразвитые умения; мастерство. На этапе умения полный сознательный контроль обеспечивает оперативную перестройку системно-структурной основы действия при существенном изменении условий его осуществления. В этом плане умение отличается от навыка. Последний имеет стандартизированную форму и при радикальном изменении условий осуществления может стать неадекватным.

Основная форма осуществления учебной деятельности — упражнение. Для того чтобы освоить какую-либо деятельность, человеку необходимо ее многократно повторить. Упражнение — это активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и совершенствования. Количество и качество упражнений зависят от целей обучения и трудности поставленной задачи.

Упражнение эффективно, если наблюдаются:

- 1) осознание учащимся цели упражнения и показателей правильности его выполнения;
- 2) четкое осознание инструкции и правил выполнения упражнения;

3) понимание учащимся последовательности и техники выполнения упражнения;

4) многократное выполнение действий с целью достижения требуемой точности и быстроты;

5) наличие обратной связи во время выполнения упражнений. Учащийся должен постоянно знать, на каком уровне совершенствования он находится и определять это по доступным и понятным ему критериям;

6) постоянный контроль и анализ причин ошибок, допускаемых учащимися;

7) формирование у учащегося навыков самоконтроля;

8) постепенное усложнение заданий, скорости и точности их выполнения;

9) повышение интенсивности обучения за счет увеличения времени выполнения упражнений без перерывов.

В целом упражнения позволяют активно формировать многие навыки, особенно перцептивно-моторные.

## § 10. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащихся.

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная деятельность. В процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания имеет теоретический характер. В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продукта организованного мышления многих поколений людей у ребенка возникает такое отношение к действительности, которое связано с формированием у него теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста. Ведущей учебная деятельность является только в младшем школьном возрасте, поэтому в данном возрасте у детей возникают и формируются лишь основы

теоретического сознания и мышления. В последующих школьных возрастах, где учебная деятельность уже не является ведущей, развитие теоретического сознания и мышления школьников происходит в процессе осуществления учебной деятельности, находящейся в тесной связи с производительным трудом и другими видами их общественно полезной деятельности.

Результатом учебной деятельности является не получение готового продукта, а овладение способами и знаниями, которые в дальнейшем позволят получить какой-либо продукт. Главная задача начальной школы — научить ребенка учиться. Сущность учебной деятельности — присвоение научных знаний, перестройка всей личности ученика, т.е. в отличие от других видов деятельности результатом учебной являются изменения в самом субъекте. Эти изменения происходят в общем развитии личности ребенка, в умственном развитии в целом, в уровне знаний, умений, навыков, в уровне сформированное™ самой деятельности.

Таким образом, парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность «обращает» ребенка к самому себе, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Оценка собственных изменений, рефлексия на себя и есть собственный предмет учебной деятельности.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: учебной задачи, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; учебных действий, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; действие контроля, которое заключается в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

*Учебная задача* — это принятая и осознанная ребенком цель деятельности учения; это то, что ученик должен освоить. Учебная задача отличается от практической задачи. *Практическая задача* — это, например, «выучить стихотворение», «разобрать предложение», «решить задачу» и т.д. Учебная задача связана с тем, для чего нужно выполнить ту или иную практическую задачу. Например, списать и разобрать слово, чтобы выделить его части. Таким образом, при решении практической задачи уча-

щийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако в данном случае результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Другой компонент учебной деятельности \* — *учебные действия* школьников, выполняя которые они осваивают предметный способ действия. Учебные действия — это действия, которые умеют активно производить школьники с учебным материалом и которые позволяют решить учебную задачу; это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойство того предмета, который он изучает. По степени обобщенности виды учебных действий бывают *общие* (сравнение, анализ, классификация, умение планировать свою деятельность) и *специфические* (связанные с учебным предметом). По структуре разделяются *навыки* (счет, чтение, письмо) и *умения* (способ применения знаний). По характеру познавательной деятельности выделяются *перцептивные*, *мнемические* и *мыслительные* действия. По функциональным особенностям учебные действия бывают *планирующие*, *контролирующие*, *исполнительские*, *оценочные*. Независимо от того, кем ученикам задается способ действия (учителем или они обнаруживают его сами), учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец.

Следующий компонент структуры учебной деятельности — *действие контроля*. Это — соотнесение с образцом, который задается извне. Контроль состоит в том, чтобы определить соответствие других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Это определение того, достиг ученик результата или нет. Выделяются контроль *по результату* (итоговый); *планирующий* контроль (до начала работы); *пооперационный* контроль (слежение за ходом действия). По ходу работы ученик может сказать, каким способом он решает. Это — более зрелый контроль, позволяющий скорректировать ошибки. Благодаря этому учебному действию происходит окончательное овладение ребенком усваиваемого способа.

Действия оценки позволяют определить, усвоен или нет общий способ решения данной учебной задачи. Оценка состоит не просто в констатации усвоения или неусвоения учебного материала, а в содержательном, качественном рассмотрении резуль-

тата усвоения в соответствии с целью. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко.

**Мотивы учебной деятельности.** Л.И. Божович, рассматривая строение мотивационной сферы личности в целом, большое внимание уделяет именно мотивам учения. Она выделяет две большие категории учебных мотивов. К первой относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы). Вторая связана с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений (широкие социальные мотивы). Было показано, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления учебной деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, в то время как социальные мотивы учения могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к деятельности.

М.В. Матюхина, основываясь на классификации, предложенной Л.И. Божович и П.М. Якобсоном, выделила следующие группы и подгруппы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных мотивов выделяются две подгруппы мотивов.

Мотивы, связанные с содержанием учения. Учащегося побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. Такую мотивацию можно условно назвать мотивацией содержанием.

Мотивы, связанные с самим процессом учения. Учащегося побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе познания, в процессе решения трудных задач; ребенка увлекает сам процесс решения, а не только полученные результаты. Такую мотивацию можно условно назвать мотивацией процессом.

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. В эту группу входят следующие подгруппы мотивов.

Широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание

подготовиться к предстоящей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

Узко-личностные мотивы — стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников; стремление получать хорошие отметки. Такая мотивация условно названа мотивацией благополучия. Сюда же относится желание быть в числе первых учеников, желание быть лучшим, желание занять достойное место среди товарищей. Такая мотивация условно названа престижной мотивацией. В эту категорию мотивов входят отрицательные мотивы, стремление избежать неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться. Подобную мотивацию можно условно назвать мотивацией избегания неприятностей.

Существуют и другие классификации мотивов учения.

#### **Возрастные и индивидуальные особенности мотивации учения.**

Возрастное развитие мотивации состоит в появлении психологических новообразований, т.е. качественно новых особенностей, характеризующих ее более высокий уровень. Мотивационная сфера маленького ребенка отличается одноуровневым строением и рядоположенностью отдельных побуждений, ситуационностью и импульсивностью поведения. Для школьного возраста характерно наличие иерархии с преобладанием некоторых ведущих мотивов, которые меняются от возраста к возрасту. Необходимо подчеркнуть, что особенности мотивов и познавательных интересов учащихся разных возрастов не являются «фатально неизбежными» и необходимо присущими этим возрастам. Современная возрастная психология, демонстрирующая наличие больших резервов развития в каждом возрасте, утверждает возможность создания нового типа отношения к учению (например, формирования интереса к способам добывания знаний) уже в младшем школьном возрасте (В.В. Давыдов, В.В. Репкин). Вместе с тем имеются качественные отличия мотивов учения в разные возрастные периоды.

В младшем школьном возрасте отмечаются как позитивные, так и негативные (в плане учебной деятельности) особенности мотивации. Позитивные особенности: общее положительное отношение к школе, повышенная любознательность; широта, интенсивность познавательной потребности; открытость, доверчивость, вера в авторитет учителя, готовность выполнять задания. Негативные особенности: неустойчивость интересов (они

быстро угасают и не возобновляются, требуют постоянной поддержки); слабая осознанность мотивов.

Общая линия развития мотивации: от интереса к внешней стороне пребывания в школе, к первым результатам своей деятельности и далее — к самим способам добывания знания. Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания значимости школы к пониманию реальных причин необходимости школьного обучения. В целом к концу младшего школьного возраста положительное отношение к учению снижается, возникает «мотивационный вакуум».

В среднем школьном возрасте также имеются положительные и негативные особенности мотивации, не совпадающие с особенностями мотивации младшего школьного возраста. Позитивные особенности: потребность во взрослости, стремление занять новую социальную позицию, что определяет повышенную восприимчивость подростка к усвоению способов, норм поведения взрослых; общая повышенная активность, желание включиться в различные формы деятельности; потребность в самооценке; стремление к самостоятельности, что требует освоения способов, знаний; возрастание меры устойчивости и определенности мотивов. Негативные особенности: незрелость самооценки и оценок других людей затрудняет контакты, они, в свою очередь, блокируют и развитие социальных мотивов, приводят к конфликтам; противоречие между стремлением как независимости от мнения взрослых и чувствительностью к их оценкам; резко отрицательное отношение к готовым знаниям; отсутствие понимания связи изучения учебных предметов с возможностью их использования в будущем; широта интересов, приводящая к их разбросанности.

Общая линия развития мотивов заключается в доминировании социальных мотивов.

*Развитие познавательных мотивов:* интерес к фактам сменяется интересом к общим закономерностям.

В старшем школьном возрасте познавательная мотивация усиливается, что связано с необходимостью получения знаний в аспекте подготовки к прогнозируемой профессии. Происходит осознание личностной значимости учения. Позитивные особенности мотивации в этом возрасте следующие: относительно сформированная потребность в профессиональном самоопределении, осознание необходимости получения новых знаний и умений; становление социальных мотивов долга; сформировавшийся интерес к самообразованию; устойчивость и определенность мотивов и интересов по сравнению со всеми иными возрастами. Негатив-

ные особенности: устойчивый интерес к одним предметам в ущерб другим; отрицательное отношение к жесткому контролю со стороны учителей, несформированность мотивации должностования.

Вопрос индивидуальной обусловленности мотивов является недостаточно исследованным в психологии. Однако некоторые материалы, позволяющие прояснить его, все же получены. Так, выявлены различия мотивов в зависимости от типа темперамента. Сангвиники характеризуются относительно высокой интенсивностью мотивационных проявлений, средней степенью устойчивости и широты мотивов, преобладанием социальных мотивов. У холериков обнаруживается быстрое возникновение мотивов, их нестойкость, быстрая смена и лабильность мотивационных проявлений. Отмечается также большая широта и неструктурированность мотивов, относительное преобладание социальных мотивов. Для флегматиков типичным является медленное формирование мотивов, их большая стабильность, наличие одного доминирующего мотива, а также их резистентность к негативным внешним воздействиям. У меланхоликов прослеживается сходство особенностей мотивации с таковыми у флегматиков. Однако их мотивы менее стабильны и преобладают, как правило, отрицательные мотивационные установки (так называемая мотивация избегания неудачи).

По параметру экстраверсии — интроверсии также существуют определенные различия мотивации. У экстравертов преобладают социальные мотивы, а у интровертов — познавательные. Мотивы различаются и в зависимости от половой принадлежности. У мальчиков наблюдается более медленное развитие всех аспектов мотивационной сферы, чем у девочек. К концу школьного обучения широта, структурированность и содержание мотивов более выражены у мальчиков по сравнению с девочками. Существуют различия и в содержании познавательных мотивов, что проявляется, в первую очередь, в предпочитаемых учебных предметах.

## § 11. ИГРА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наряду с учением и трудом игра относится к особым видам деятельности человека. Игра — это совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Она является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности. Игра индивида всегда теснейшим образом связана

с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у человека игра — «дитя труда» (В. Вундт). Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир. В этом — основное, центральное и самое общее значение игры.

В конце XIX — начале XX в. появились первые систематизированные теории игровой деятельности. Наиболее распространенными являются следующие из них. К. Гросс считал, что игра является бессознательной подготовкой молодого организма к жизни. Источником игры являются инстинкты, т.е. биологические механизмы. Они одинаково действуют как у животного, так и у человека. Эти биологизаторские представления нашли отражение и в других теориях. Так, К. Шиллер и Г. Спенсер объясняли игру простой тратой избытка энергии, накапливаемой ребенком. Она не расходуется на труд и поэтому выражается в игровых действиях. Согласно Шиллеру, игра — это скорее наслаждение, эстетическая деятельность. Для Спенсера различие между игрой и эстетической деятельностью лишь в том, что в игре находят выражение низшие способности, в то время как в эстетической деятельности — высшие. К. Бюлер, подчеркивая увлеченность, с которой играют дети, утверждал, что смысл игры заключается в удовольствии, которое она доставляет ребенку. Но при этом не раскрывалась причина, которая вызывает у детей это чувство радости от игры. З. Фрейд полагал, что игра — это способ выражения общественных запретов. В игре отражаются подсознательные влечения. Некоторые ученые рассматривают игру как отдых. Не всеми учеными признается также значение игры. Так, М. Монтессори говорила о бессмысленности игры и о том, что ее надо искоренять. Приведенные взгляды преимущественно отражают биологизаторские позиции их авторов и, кроме того, в них систематически не изложены теории игры. Ближе всего к пониманию возникновения игры подошел В. Вундт; он игру включал не только в биологический аспект, но и социально-исторический.

Принципиально по-другому подходят к игре отечественные педагоги и психологи. Игру они рассматривают как человеческую деятельность. Она есть средство познания ребенком действитель-

ности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская). Эльконин дал анализ развернутой формы игровой деятельности детей. Он подчеркивал социальную природу ролевой игры. Им была выделена единица игры — роль и связанные с ней действия по ее реализации — «в ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности»<sup>1</sup>. Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры выступает не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами. Не человек — предмет, а человек — человек. Эльконин подчеркивает, что «так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и есть единица игры»<sup>2</sup>.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения весьма разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В игре необходимо различать сюжет и содержание. Сюжет игры — та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Содержание игры — то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального, характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или его отношения к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми свидетельствует о том, что игра не только черпает свои сюжеты из жизни, окружающей детей, но и что она социальная по своему внутреннему содержанию и происхождению и не может быть биологическим явлением по своей природе.

**Генезис игровой деятельности.** Каждый возрастной период характеризуется определенным видом ведущей деятельности. *Ведущая деятельность* — это деятельность, определяющая возник-

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 320.

<sup>2</sup> Там же. С. 323—324.

новение и формирование основных психических новообразований человека на данном возрастном этапе; соответствует основным потребностям ребенка.

Ведущим видом деятельности периода младенчества является эмоциональное общение ребенка со взрослыми. В раннем детстве (1—3 года) ведущий вид деятельности — *предметная* деятельность. В дошкольном возрасте — *игра*. Ведущим видом деятельности у подростка является *общение со сверстниками*. В юношеском возрасте ведущий вид деятельности — *учебно-профессиональная* деятельность.

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности не потому, что ребенок большую часть времени проводит в развлекающих его играх, — игра вызывает качественные изменения в психике ребенка. Предпосылки к возникновению ролевой игры создаются внутри предметной деятельности ребенка раннего возраста. Предметная деятельность направлена на усвоение социального назначения предметов, общественно выработанных способов их употребления. В исследованиях Ф.И. Фрадкиной было показано, что по мере овладения детьми предметными действиями происходит их обобщение и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, т.е. тем самым и создаются предпосылки перехода к игровой деятельности: 1) отделение действий от предмета и их обобщение; 2) использование ребенком не имеющих четко выраженных функций предметов в качестве заместителей других; 3) отделение своих действий от действий взрослых и возникновение личных действий самого ребенка; 4) сравнение ребенком своих действий с действиями взрослых и отождествление их; 5) воспроизведение ребенком в своих действиях цепочки действий взрослого, отражающих в обычной последовательности отрезки их жизни; 6) взрослый и его действия впервые становятся образцом не только объективно, но и субъективно для самого ребенка. Таким образом, путь развития игры идет от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к игровому ролевому действию: есть ложкой, кормить ложкой, кормить ложкой куклу, кормить ложкой куклу как мама.

Для первого года жизни ребенка характерна *ознакомительная* игра. Она заключается в обследовательских, ориентировочных действиях с игрушками. В начале второго года наблюдается *отобразительная* игра. Ребенок в своих игровых действиях с предметами воспроизводит то, чему научился, подражая взрослым, например кормит куклу. Начиная со второго полугодия второго

года и весь третий год жизни развивается и усложняется *сюжетно-отобразительная* игра. Отдельные отобразительные действия дети объединяют сюжетом, устанавливая логическую связь между действиями (кукла ест, спит, гуляет). Во втором полугодии третьего года жизни возникает *сюжетно-ролевая* игра. Для нее характерно отражение отношений между людьми, которые переносятся на куклу или другого ребенка. До 3 лет дети преимущественно играют в одиночку, наблюдая друг за другом.

В дальнейшем сюжетно-ролевая игра развивается, обогащается. Учение в школе не прекращает игровую деятельность детей, но содержание и направленность игры меняются. Так, развитие сюжетов игр идет от бытовых к играм с производственным сюжетом и далее — к сюжетам, отражающим общественно-политические события. В первом классе большое место в игре отводится школе (учат кукол, друг друга). К концу начального обучения игры со школьной тематикой исчезают. У детей 1—2 классов продолжаются игры, связанные с жизнью семьи (бытовые), при этом в игру вводится импровизация. Для младших школьников довольно типичны индивидуальные игры, а также вдвоем, втроем и ритмические игры. К концу младшего школьного возраста большое место начинают занимать игры с правилами без сюжета, что приводит к спортивным играм. И чем старше дети, тем все большее место занимает в игре соревнование. Значительное место в этом возрасте отводится компьютерным играм.

Мотивация игровой деятельности есть стремление к подражанию взрослым. Для ребенка интересен сам процесс игры. Мотивом игры является само действие. Способы выполнения игровой деятельности разнообразны: роль, умственные действия, действия с игрушками, различные движения. На первых порах игровые действия носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих их игрушках. На этом этапе новое содержание не может быть воспроизведено ребенком в уме, в воображаемом плане, нужны внешние игровые действия с предметами. В дальнейшем игровые действия начинают сокращаться, обобщаться, постепенно снижается значение материальной опоры. На более поздних ступенях развития, в школьном возрасте некоторые виды игр переносятся в умственный план. Дети разыгрывают в воображении путешествия и тому подобное, не совершая при этом внешних действий. Таким образом, на основе внешней игры складывается идеальная игра, игра воображения. Игровые действия связаны с увлечением самим процессом игры, а не с конеч-

ным результатом. Важно подчеркнуть, что настоящим игровое действие будет только тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Ребенок учится действовать с заместителем предмета, дает ему новое игровое название, действует в соответствии с названием. Это — знак-символ, который имеет сходство с реальным предметом. Именно в игре ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка.

Содержанием игры является то, *что* ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Содержание игры младших школьников — это воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами. В сюжетных играх средних дошкольников находят отражение отношения между людьми. Содержанием ролевой игры старших дошкольников становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли в соответствии с целью. Младшие дошкольники играют рядом, старшие — вместе. В 3 года дети могут объединяться по 2—3 человека, играют 10—15 минут. В 4—5 лет объединяются по 6 человек, играют 40 минут. В 6—7 лет в игре участвуют до 15 детей, игры длятся по несколько дней.

Результат игры — это более глубокие представления о жизни и деятельности взрослых людей.

**Роль игры в психическом развитии ребенка.** В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении принуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета — он дает заместителю новое игровое название, в соответствии с которым и действует. Предмет-заместитель становится опорой для мышле-

ния. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане представлений.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Необходимость объясниться со сверстниками стимулирует развитие связной речи.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать предметы другими предметами, брать на себя различные роли. Эта способность ложится в основу развития воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже не обязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются подразумевать предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может в таком случае протекать во внутреннем плане.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Учение вводит взрослый, оно не возникает непосредственно из игры. Но дошкольник начинает учиться. Играя, он относится к учению как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными

действиями. Принципиально иное отношение взрослых к учению, чем к игре, постепенно, исподволь перестраивает отношение к нему со стороны ребенка. У него складывается желание и первоначальное умение учиться.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные общепсихологические свойства деятельности?
2. Какие виды деятельности можно выделить?
3. Перечислите основные компоненты деятельности.
4. Расскажите об основных теориях мотивации.
5. Какие функции выполняют мотивы?
6. В чем суть структурно-уровневой концепции деятельности?
7. Какие подходы к изучению деятельности существуют?
8. Что такое профессионально-важные качества?
9. В чем специфика учебной деятельности?
10. Какова роль игры в психическом развитии ребенка?

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1987.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996.
3. *Анастази А.* Психологическое тестирование. М., 1982.
4. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980.
5. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
6. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1971.
7. *Веккер А.М.* Психические процессы. Т. 1. Л., 1974.
8. *Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
9. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М., 1988.
10. *Годфруа Ж.* Что такое психология? М., 1992. Т. 1.
11. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
12. *Дружинин В.Н.* Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
13. *Ившников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1998.
14. *Карпов А.В.* Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль, 1988.
15. *Карпов А.В.* Психология менеджмента. М., 1999.
16. *Китаев-Смык А.А.* Психология стресса. М., 1983.
17. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
18. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
19. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 2002.
20. *Роговин М.С.* Введение в психологию. М., 1969.
21. *Савельев С.В.* Введение в зоопсихологию. М., 1998.
22. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. М., 1981.
23. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1976.
24. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М., 1966.
25. *Страхов В.И.* Очерки психологии внимания. Саратов, 1994. Вып. 1—3.
26. *Фабри К.Э.* Основы зоопсихологии. М., 1976.
27. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1996.
28. *Ханн Р.* Поведение животных. М., 1975.
29. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986.
30. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.

31. *Хомская Е.Д., Батова Н.Я.* Мозг и эмоции. М., 1998.
32. *Хьелл А., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 1997.
33. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности. Ярославль, 1979.
34. *Юнг К.Г.* Психологические типы. М., 1995.
35. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1997.
36. *Ярошевский М.Г.* Наука о поведении: Русский путь. М.; Воронеж, 1996.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ . . . . .	5
§ 1. Что такое психология . . . . .	5
§ 2. Возникновение психологии . . . . .	7
§ 3. Предмет психологии . . . . .	9
§ 4. Методы современной психологии . . . . .	15
§ 5. Структура современной психологии . . . . .	19
§ 6. Место психологии в системе наук . . . . .	20
Глава 2. ПСИХИКА В ФИЛОГЕНЕЗЕ . . . . .	24
§ 1. Этапы развития психики в филогенезе . . . . .	24
§ 2. Инстинктивное поведение животных . . . . .	26
§ 3. Научение у животных . . . . .	29
§ 4. Проблема сознания у животных . . . . .	36
Глава 3. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ . . . . .	40
§ 1. Характеристика когнитивной психологии . . . . .	40
§ 2. Ощущения . . . . .	43
§ 3. Восприятие . . . . .	52
§ 4. Внимание . . . . .	55
§ 5. Память . . . . .	65
§ 6. Мышление . . . . .	77
§ 7. Интеллект . . . . .	98
§ 8. Воображение . . . . .	106
§ 9. Речь . . . . .	112
Глава 4. ЛИЧНОСТЬ . . . . .	122
§ 1. Определения личности . . . . .	122
§ 2. Теории личности в зарубежной психологии . . . . .	124
§ 3. Структура личности . . . . .	128
§ 4. Типологии личности . . . . .	132

§ 5. Половые различия . . . . .	135
§ 6. Я-концепция . . . . .	138
§ 7. Самооценка . . . . .	140
§ 8. Психологическая защита . . . . .	144
§ 9. Характер . . . . .	148
Глава 5. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ . . . . .	153
§ 1. Общая характеристика функциональных и психи- ческих состояний . . . . .	153
§ 2. Стресс . . . . .	156
§ 3. Утомление . . . . .	160
§ 4. Эмоции . . . . .	163
§ 5. Воля . . . . .	175
Глава 6. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ . . . . .	182
§ 1. Предмет изучения психологии деятельности . . . . .	182
§ 2. Виды деятельности . . . . .	185
§ 3. Содержание и структура деятельности . . . . .	189
§ 4. Теории мотивации . . . . .	193
§ 5. Потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности . . . . .	195
§ 6. Организация деятельности . . . . .	201
§ 7. Методы психологического изучения деятельности. . . . .	205
§ 8. Профессионально-важные качества . . . . .	208
§ 9. Навыки и умения . . . . .	211
§ 10. Учебная деятельность . . . . .	214
§ 11. Игра как вид деятельности . . . . .	220
Литература . . . . .	228

Учебное издание

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Под общ. ред. доктора психологических наук,  
профессора *А.В. Карпова*

Учебник

Редактор *Н.И. Самодина*

Корректоры *О.В. Мехоношина, М.В. Шилова*

Художественный редактор *И.С. Соколов*

Компьютерная верстка *И.Г. Долгой*

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98

Подписано п печать 07.07.2005. Формат 60х90 1/16- Гарнитура Мысль.

Печать офсетная. Усл.-печ. л. 14,5. Тираж 3000 экз. Заказ № 44.

УИЦ «Гардарики»

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1

Тел.: (095) 921-0289, 925-6840, факс: (095) 921-1169

E-mail: [grd@aha.ru](mailto:grd@aha.ru)

[gardariki@mtu-net.ru](mailto:gardariki@mtu-net.ru)

Отпечатано с готовых диапозитивов  
в ОАО «Можайский полиграфкомбинат»  
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93