

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2500 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт www.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия./

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ

Под редакцией Д.А. Леонтьева

МОСКВА

СМЫСЛ
2002

УДК 159.9(082)
ББК 88
С 568

Научный редактор
доктор психологических наук
Д.А. Леонтьев

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ),
.проект № 02-06в161Шд,

С 568 Современная психология мотивации / Под ред.
Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002 — 343 с.

ISBN 5-89357-134-7

Сборник работ ученых, представляющих научную школу факультета психологии МГУ, которые посвящены современным проблемам психологии мотивации. Статьи сборника содержат теоретические обзоры, теоретико-экспериментальные и прикладные исследования, опирающиеся на новые тенденции психологии мотивации и саморегуляции, сформировавшиеся в последние два десятилетия.

Адресуется психологам.

УДК 159.9(082)
ББК 88

ISBN 5-89357-134-7

© Коллектив авторов, 2002
© Издательство «Смысл», 2002

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Леонтьев Д.А.</i> От инстинктов — к выбору, смыслу и соморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра.....	4
--	---

Подходы к мотивации в современной психологии

<i>Леонтьев Д.А.</i> Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ.....	13
<i>Гордеева Т.О.</i> Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы.....	47
<i>Дергачева О.Е.</i> Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Района.....	103

Мотивация как объект теоретического и экспериментального исследования

<i>Вилюнас В.К., Кравченко А.С.</i> Мотивация демонстративного поведения.....	122
<i>Насиновская Е.Е.</i> Альтруистический императив.....	152
<i>Корнилова Т.В.</i> Мотивационная регуляция принятия решений: современные представления.....	172
<i>Васильев И.А.</i> Мотивация и смысловая регуляция мыслительной деятельности.....	214
<i>Арестова О.Н.</i> Мотивация как негативный фактор мышления.....	233
<i>Войскунский А.Е., Смылова О.В.</i> Мотивация потока и ее изучение в деятельности хакеров.....	244
<i>Иванченко Г.В.</i> Личностный потенциал и возможности: мотивационные аспекты.....	278

Прикладные проблемы психологии мотивации

<i>Патяева Е.Ю.</i> Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение.....	289
<i>Спиридонова И.А.</i> Влияние локуса контроля на временную транспективу старшеклассников.....	314
<i>Сафуанов Ф.С.</i> Психологические механизмы криминальной агрессии: мотивационный аспект.....	327

Об авторах.....	343
------------------------	------------

ОТ ИНСТИНКТОВ - К ВЫБОРУ, СМЫСЛУ И САМОРЕГУЛЯЦИИ: ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Д.А.Леонггьев

Русскоязычные психологи сейчас испытывают явные затруднения, когда им приходится соприкасаться с проблемами психологии мотивации. Обобщающих книг на русском языке по этой весьма важной теме за последние 15 лет, после перевода фундаментального труда Х. Хекхаузена (1986), просто не выходило, если не считать переводов классических текстов З. Фрейда, К. Юнга, К. Левина, Г. Олпорта, А. Маслоу, Э. Фромма, Л. Фестингера и др., написанных более полувека (в лучшем случае треть века) тому назад. Можно лишь условно считать их современными, постольку, поскольку, по замечанию одного из авторов данного сборника, хорошая теория всегда современна, но при всем этом они отнюдь не отражают нынешнее состояние этой области. Есть еще пара удручающих попыток учебников по этой теме, хоть и написанных совсем недавно, но отражающих эту область в том виде, который она имела лет 40 назад — как свет далекой звезды, приносящий нам ее образ многолетней давности.

Но отчасти в этом повинно и современное состояние данной области в мировой психологии, вызывающее некоторую растерянность и замешательство у приближающегося к ней исследователя. Действительно, если в середине XX века предмет, границы и специфика психологии мотивации были вполне понятны, то теперь эта область оказалась фактически поделенной между психологией личности, психологией регуляции деятельности и саморегуляции и психологией по-

Д.А. Леонтьев. От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции : ~)

знавательных процессов. Налицо обилие частных эмпирических исследований, дефицит общетеоретических идей и отсутствие обобщающих книг после того же Хекхаузена.

Конечно же, на психологии мотивации отражается общая тенденция исторического развития психологии — от многих разных психологии (в том числе психологии мотивации), каждая из которых предлагала свое видение предмета, несоединимое с остальными, и разрабатывала свою делянку, к постепенной выработке единого проблемного поля и переходу к коллективной его обработке. Какую марку комбайна (теорию) предпочтет земледелец — вопрос привычки, удобства и продуктивности; поле все равно общее. И здесь судьба психологии мотивации оказывается такой же, как судьба других областей психологии и других областей знания, превращающихся из авторских учений в науку: по мере накопления эмпирического знания общая часть предметной области, не вызывающая разногласий у разных школ, становится все обширнее, а полигоны, на которых сталкиваются альтернативные теоретические воззрения, все меньше. Можно утверждать, что уже в 1960—70-е годы в основном завершилась классическая эпоха в психологии мотивации и тесно переплетающейся с ней психологии личности, когда границы между предметными областями и между разными школами были четко определены.

Психологию мотивации можно в первом приближении определить, в духе известной формулы С.Л. Рубинштейна (1973), как область общей психологии, изучающую детерминацию конкретных поведенческих актов и их последовательностей, опосредованную психическими процессами. Из этого определения вытекает, во-первых, что психологию мотивации интересуют причины и регуляторы поведения, а не само его протекание. Во-вторых, то, что психология регуляции деятельности пересекается с психологией мотивации своей частью — психологией мотивационной регуляции, то есть обеспечения направленности деятельности в соответствии с ее мотивом; регуляция деятельности на основе иных критериев в поле интересов психологии мотивации не входит. Наконец, это определение исключает процессы, осуществляющиеся без опосредования психическими процессами, такие как дыхание, кашель или энурез; они имеют причины, но не мотивы.

Исторически (и одновременно логически) первой парадигмой психологии мотивации было выведение поведения из внутренних причин, которые рассматривались как инвариантные, присущие природе человека источники энергии, которая затем трансформируется в поведенческие акты. К. Левин (2001) относил такое объяснение к аристотелевскому способу мышления в психологии, а Х. Хекхаузен

(1986) обозначил его как объяснение «с первого взгляда». На этой основе строились практически все классические теории мотивации: теории Мак-Дугалла, Фрейда, раннего Адлера, Хорни, Роджерса, раннего Маслоу. На первом, классическом этапе развития психологии мотивации (до 1930-х гг.) ее центральным вопросом был вопрос о природе и содержании этих базовых тенденций; этот вопрос фактически совпадал с вопросом о природе человека, а мотивационные явления рассматривались как проявления этой природы, которую совладали однако к биологической природе человека.

Эта парадигма существовала задолго до возникновения научной психологии и безраздельно господствовала до 1930-х годов, когда с одной стороны бихевиористы, пытавшиеся максимально упростить картину движущих сил поведения, а с другой стороны Курт Левин, борющийся против упрощения этой картины, сместили акцент сначала на внешние (средовые, ситуационные) причины («объяснение со второго взгляда», по Х. Хекхаузену) и затем — на взаимодействие внешних и внутренних причин («с третьего взгляда»).

Но это было не единственное парадигматическое изменение в психологии мотивации. Если попробовать определить общий вектор, в направлении которого развивалась психология мотивации за последние 100 лет, то это будет вектор от естественнонаучных (биологических) моделей мотивации к гуманитарным (социокультурным и антропологическим) моделям. Первые теоретические модели мотивации — модели Мак-Дугалла, Фрейда, ранних бихевиористов — строились на принципиально естественнонаучной основе. Они не предполагали введения в психологию мотивации человека принципиально иных объяснительных принципов по сравнению с психологией мотивации животных. Поэтому в этот период, который можно назвать натуралистическим, психология мотивации развивалась вне контекста психологии личности, которой тогда еще не существовало.

Начало гуманитарной революции в психологии мотивации, которая, впрочем, отнюдь не разрушила до основания естественнонаучные подходы, приходится на 1930-е годы, что совпадает со становлением психологии личности как особой предметной области общей психологии. В этот период были выдвинуты революционные идеи: переход от фрейдовского причинного объяснения к целевому у А. Адлера (см. *Adler*, 1980), который В. Франкл (*Frankl*, 1970) позже сравнивал с коперниканской революцией; введение идеи коллективной ментальное™ как источника многих феноменов индивидуальной психологии у К.-Г. Юнга (1991); взгляд на мотивацию как на порождение системы «индивид—мир» у Г. Мюррея (*Murray*, 1938) и введение идеи контроля над мотивационными процессами через их опосредствование у Л.С. Выготского (1983).

Эти идеи, естественно, не были сразу же ассимилированы господствующей бихевиористской линией, однако получили дальнейшее развитие в послевоенный период: телеологическая перспектива получила мощное развитие в теории стремления к смыслу В. Франкла (1990) и теории метамотивации А. Маслоу (1999), социокультурная перспектива — в работах довольно разных авторов, из которых наиболее наглядна, пожалуй, трактовка мотивов как культурных схематизмов у Р. д'Андрате (*d'Andrade*, 1992); перспектива «индивид-мир» получила изящное воплощение в экзистенциальной теории человеческих потребностей Э. Фромма (2001) и в «соотносительной» теории мотивации Ж. Нюттена (*Nuttin*, 1984), а идеи контроля над мотивацией в 1980—90-е годы оказались в центре внимания немецкой психологии мотивации, возродившей на новом уровне старую проблему воли (*Хекхаузен*, 2003).

На этом втором этапе развития психологии мотивации, который можно назвать антропологическим, психология мотивации фактически совпадает с психологией личности. Более того, основным содержанием большинства теорий личности выступает как раз модель мотивации, движущих сил поведения и развития — достаточно бросить взгляд на теории позднего Адлера, Фромма, Маслоу, Роджерса, Мюррея, Франкла и других авторов.

Начиная с середины 1950-х годов вопрос о том, какие вообще мотивы в принципе движут человеком, постепенно теряет свою актуальность благодаря накоплению большого количества данных о таких трансформациях исходных мотивационных тенденций в мотивы конкретных поведенческих актов, которые делают исходные побуждения (если они есть) полностью неузнаваемыми. Вклад в этот сдвиг интересов со статических к динамическим моделям мотивации внесли и необихевиористские исследования мотивационного обусловливания, и новаторские подходы школы К. Левина, и психодинамические работы, и концепция функциональной автономии мотивов Г. Олпорта (2002), из которой по сути следует, что абсолютно неважно, что является генетически исходным базовым побуждением человека — либидо, самоутверждение или стремление к смыслу, поскольку прижизненно формирующиеся на его основе разнообразные мотивы утрачивают функциональную связь с ним. Интерес смещается на изучение механизмов мотивации конкретной деятельности, трансформации и преломления устойчивых мотивационных тенденций в конкретных условиях. Этот период отмечен новым расхождением психологии мотивации и психологии личности; психология мотивации изменила психологии личности с когнитивной психологией, результатом чего явились хорошо известные теории Дж. Келли, Л. Фестингера и других когнитивистов, а также когнитивистские

версии бихевиористского подхода к мотивации у Дж. Роттера и раннего А. Бандуры, и парадигма мотивации достижения Д. Мак-Клелланда, Дж. Аткинсона и раннего Х. Хекхаузена. К этому, ситуационно-динамическому этапу (середина 1950-х — конец 1960-х гг.) можно отнести также подходы Ж. Нюттена, А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе, рассматривавших вопросы мотивации в контексте проблемы общей структуры и динамики человеческой активности. При этом важным новшеством стала идея смысловых связей как основы для разворачивания мотивационных процессов (А.Н. Леонтьев, Ж. Нюттен, М. Босс).

Четвертый и пока последний этап психологии мотивации, который удастся вычлениить на сегодняшний день, опять соединяет психологию мотивации с психологией личности, но несколько иначе. На первый план выступают проблемы, ранее поставленные в экзистенциальной философии и психологии и долгое время игнорировавшиеся главными направлениями академической психологии — проблемы выбора, свободы, воли, контроля над мотивацией, жизненных целей, перспективы будущего, саморегуляции в широком смысле слова, возможностей, автономии и самодетерминации (см. *Леонтьев*, 2000). Мотивация вновь рассматривается в антропологическом контексте, но понимается при этом гораздо шире, чем раньше, и если на втором, антропологическом этапе традиционно понимаемая мотивация рассматривалась как ядро широко понимаемой личности, то теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации. От когнитивных процессов, опосредующих механизмы мотивации, акцент смещается на сознание и личность в целом. К этому, личностному этапу развития психологии мотивации, начавшемуся в 1980-е годы, можно отнести прежде всего теорию временной перспективы в поздних работах Ж. Нюттена (*Nuttin*, 1984; 1985), модели волевой регуляции позднего Х. Хекхаузена, Ю. Куля, Ю. Бекмана, П. Голвитцера и др. (см.: *Хекхаузен*, 2003), теорию самоэффективности позднего А. Бандуры (см. статью Т.О. Гордеевой в этом издании) и теорию внутренней мотивации и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (см. статью О.Е. Дергачевой в этом издании). В отечественной психологии в этом русле находятся исследования мотивации и воли в парадигме смысловой регуляции деятельности, пик которых также пришелся на 1980-е годы (Б.С. Братусь, И.А. Васильев, Ф.Е. Васильюк, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев, Е.В. Эйдман).

То, что представляет собой современная психология мотивации, трудно представить себе как целое в силу ее раздробленности, а также в силу того, что в ней сочетаются (как и в самой человеческой мотивации) как тенденции, направленные в перспективу будущего, так и тенденции, отражающие опыт прошлого. Несмотря на интен-

сивное и богатое развитие, в ней все еще доминирует аристотелево-картезианская картина мира, выражающаяся в преобладающем внимании к рациональным механизмам за счет иррациональных, заисиили количественных методов в ущерб качественным, ригидной дихотомии внешнего и внутреннего, преимущественном внимании к структурам, а не связям между ними. Зоной ближайшего развития психологии мотивации мне представляются следующие основные идеи:

1. **СООТНОСИТЕЛЬНОСТЬ** — истоки человеческой мотивации находятся не во врожденных диспозициях или средовых факторах самих по себе, а в уникальных, гибких и в то же время императивных отношениях, связывающих индивида с миром.

2. **ТЕЛЕОЛОГИЧНОСТЬ** — человеческие действия всегда имеют смысл и направлены на цель. Даже если можно зафиксировать причинные детерминанты поведенческих актов, они в свою очередь тоже имеют свои детерминанты высшего порядка. Ответ на вопрос «по какой причине» может быть только половинчатым, окончательный ответ возможен только через ответ на вопрос «зачем», локализирующий поведение в смысловом контексте.

3. **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ** - очень большая часть содержания и структуры мотивации человека усваивается им из коллективной ментальное™ социальной общности, к которой он принадлежит (см. подробнее *Леонтьев, 1996; 1997 б*).

4. **ЛИЧНОСТНЫЙ ХАРАКТЕР** — мотивация есть всегда мотивация личности, которая придает ей форму и управляет ею; даже в тех случаях, когда человек неспособен контролировать свою мотивацию, причину этого мы находим в личности.

* * *

Непосредственным поводом к подготовке этого сборника послужила прошедшая в Москве в июне 2002 года 8-я международная конференция по мотивации (8th International..., 2002), в которой принимали активное участие многие из его авторов. Книга выходит в свет уже после завершения конференции, что позволяет констатировать, что исследования ведущих отечественных специалистов в этой области в качественном отношении не уступают мировым, сочетая, с одной стороны, высокий уровень компетентности и осведомленности в проводящихся во всем мире исследованиях, и использование творческих концептуальных подходов, разработанных в отечественной психологической традиции, — с другой. Все авторы сборника — выпускники факультета психологии Московского уни-

верситета (большинство работают там и в настоящее время), на котором с самого его основания и по сей день продолжают культивироваться оригинальные подходы к проблемам мотивации и саморегуляции, заложенные в работах А.Н. Леонтьева, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова и других видных ученых.

Первый раздел сборника содержит статьи обзорно-аналитического плана. В статье Д.А. Леонтьева прослежена эволюция понятия и объяснительного принципа самоактуализации, начиная с введения этого понятия К. Гольдштейном и кончая самыми последними публикациями на эту тему. Показано, что А. Маслоу, с именем которого в первую очередь связывается это понятие, постоянно пересматривал его содержание и в конечном счете пришел к воззрениям, существенно отличавшимся от того, с чего он начинал. Статья Т.О. Гордеевой посвящена историко-критическому анализу разных подходов к проблеме мотивации достижения, и в первую очередь эволюции когнитивных подходов к мотивации в 1970—90-е годы. Предметом анализа выступают ключевые для современной психологии мотивации теории и модели Б. Вайнера, М. Селигмана, К. Двек, А. Бандуры и Э. Деси. Автор предлагает также собственную интегративную модель мотивации достижения. Подробному анализу самой, пожалуй, авторитетной из сегодняшних теорий мотивации — теории автономии и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, — посвящена статья О.Е. Дергачевой.

Второй раздел содержит фундаментальные теоретико-экспериментальные исследования в области психологии мотивации и саморегуляции. В.К. Вилюнас и А.С. Кравченко обосновывают в своей статье выделение мотивации демонстративного поведения как особого вида мотивации, заслуживающего специального анализа. Е.Е. Насиновская фокусируется на спорных вопросах анализа мотивационной основы альтруистического поведения. Статья Т.В. Корниловой посвящена всестороннему рассмотрению проблемы принятия решения, содержит как теоретический обзор, так и авторские теоретические и экспериментальные исследования этой проблемной области. И.А. Васильев ставит проблему соотношения мотивационных, эмоциональных и смысловых компонентов регуляции мыслительной деятельности. В статье О.Н. Арестовой поставлена и экспериментально исследована проблема негативного влияния мотивации на познавательные процессы. А.Е. Войскунский и О.В. Смыслова обращаются к одному из наиболее оригинальных подходов в современной психологии мотивации — теории потока М. Чиксентмихайи, — показывая его применимость для анализа мотивации хакеров. В статье Г.В. Иванченко в контекст психологии мотивации вводится категория возможности и рассматривается ее эвристическая ценность в этом контексте.

Д.А. Леонтьев. От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции

Последний, третий раздел посвящен в основе своей прикладным проблемам психологии мотивации. Е.Ю. Патяева на основании различения заданного внешними требованиями и самоопределяемого поведения проводит детальный мотивационный анализ ситуации школьного обучения, формулируя убедительную альтернативу традиционной модели принудительного учения. Экспериментальная работа И.А. Спиридоновой посвящена изучению временной трансспективы школьников, в частности, ее зависимости от локуса контроля. Наконец, в статье Ф.С. Сафуанова разбираются мотивационные механизмы криминальной агрессии. Показано, что мотивационная основа преступлений против личности не связана только лишь с индивидуальным уровнем диспозициональной агрессивности, но связана также с характеристиками ситуации и развитостью тормозящих механизмов.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
- Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды / Под ред. Д.А.Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья первая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 4. С. 35—44.
- Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997 а. С. 156-176.
- Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1997 б. № 1. С. 20—27.
- Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 15—25.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999.
- Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э.* Искусство любить / Под ред. Д.А. Леонтьева. СПб.: Азбука, 2001.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. / Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986.

Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд., перераб. / Под ред. Д.А. Леонтьева, Б.М. Величковского. СПб.: Питер-пресс; М.: Смысл, 2003.

Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.

8th International Conference on Motivation. Abstracts. Moscow, 2002.

Adler A. What life should mean to you. London: Allen and Unwin, 1980.

D'Andrade R.G. Schemas and motivation // D'Andrade R.G., Strauss C. (Eds.). Human Motives and Cultural Models. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 23-44.

Frankl V.E. Fore-runner of existential psychiatry // J. of Individual Psychology. 1970. Vol. 26, № 1. P. 12.

Murray H. Explorations in personality. New York: Cambridge University Press, 1938.

Nuttin J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University press; Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

Nuttin J. Future time perspective and motivation. Leuven: Leuven University press; Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

ПОДХОДЫ К МОТИВАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ УАУ. ДВИЖУЩАЯ СИЛА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ: ИСТОРИКО-КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

ДА. Леонтьев

Судьба понятия самоактуализации в какой-то степени повторяет судьбу таких понятий как «либидо» или «архетип» — будучи введено как объяснительное понятие в конкретно-научном контексте, оно «пошло в народ» и влилось в повседневную речь, оказывая мощное влияние на обыденное сознание людей. Популярность идей Карла Роджерса и Абрахама Маслоу давно перешагнуло границы психологической науки. В научном же плане начиная с семидесятых годов прошлого века эти идеи не получили нового развития. В результате подавляющее большинство психологов, не говоря уже о непсихологах, используют это понятие не в его конкретно-научном значении, а в патетическом эмоциональном ореоле его обыденного употребления, не отличающего самоактуализацию от самореализации, самовыражения, самоутверждения, личностного роста и развития вообще. Популярность этого понятия сыграла с ним злую шутку, рикошетом ударив по психологам-профессионалам.

Данная работа направлена на подробное рассмотрение идеи самоактуализации как теоретического принципа и включает в себя историческую реконструкцию внутренней логики развития этой идеи в работах представителей «гуманистической психологии», систематизацию и разбор критики в адрес существующих теорий самоактуализации и выявление их методологических изъянов под углом зрения решавшихся ими задач. Большая часть анализа будет закономерно посвящена

развитию идей Абрахама Маслоу, с именем которого это понятие в первую очередь связывается. Маслоу не был первым, кто ввел это понятие в психологию, но он разработал его самым детальным образом и постоянно (в отличие, скажем, от К. Роджерса), вплоть до своей смерти в 1970 году развивал и пересматривал свои взгляды, пройдя огромный путь от справедливо критиковавшихся преформистских по своей сути воззрений на процесс личностного развития — до чисто экзистенциалистских положений.

Достаточно часто понятия самоактуализации и самореализации используются как взаимозаменяемые синонимы, что сильно дезориентирует читателей, поскольку значение этих двух понятий не совпадает. Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определенной теоретической парадигме и обозначает процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы. Это отражено в работах самых разных авторов — от К.Г. Юнга и К. Хорни до Р. Ассаджиоли, Ж. Нюттена и марксистски ориентированных философов и психологов (см. *Леонтьев, 1997 а; 2000*). Понятие самоактуализации, напротив, представляет собой конкретную теоретическую трактовку развития и самореализации личности, сложившуюся в определенной научной парадигме — личностно-ориентированном или «потенциалистском» (*Франкл, 1990*) варианте гуманистической психологии, предполагающем наличие врожденного потенциала специфически человеческих свойств и характеристик, который должен при благоприятных условиях развития разворачиваться, переходя из потенциальной в актуальную форму.

Необходимо отметить еще один принципиальный момент в определении понятий самоактуализации и самореализации, ускользающий из внимания при их употреблении на русском языке. В отличие от русского префикса «само-», английское «self-», как и немецкое «Selbst-» означает не просто направленность действия на себя, а указывает на то, что именно актуализируется: самость, *Я* или личность (как по-разному может быть переведено на русский язык понятие «the self»). Хорошей иллюстрацией может служить теория самореализации К. Хорни, согласно которой у человека наличествуют как реальное *Я*, так и идеальное *Я*, и процессы реализации могут быть обращены на любое из них. Реализация реального *Я* ведет личность по здоровому пути развития, а направленность на реализацию идеального *Я* вместо реального приводит к всевозможным видам невротических нарушений (см. *Хорни, 1997*). Поэтому перевод «self-actualization» как «актуализация *Я*» был бы более точным и адекватным. Тем не менее, придется считаться со сложившейся терминологической традицией.

ИСТОКИ ТЕОРИЙ САМОАГУАЛИЗАЦИИ

«Понятие самореализации, — пишет Ш. Бюлер,— берет начало у Ницше и Юнга и выступает в различных вариантах у Карен Хорни, Эриха Фромма, Курта Гольдштейна, Фриды Фромм-Райхман, Абрахама Маслоу и других авторов, пытающихся создать всеохватывающие теории конечных жизненных целей» (*Buhler*, 1959, p. 561). Л. Геллер включает в аналогичный список еще Мартина Хайдеггера, Габриэля Марселя, Гордона Олпорта и Ролло Мэя (*Geller*, 1982, p. 57); Дж. Стейн не без оснований приписывает приоритет в постулировании самоактуализации как первичного мотива Альфреду Адлеру (*Stein*, 1972, p. 107). Однако идею реализации человеком заложенных в него потенциалов в той или иной форме можно найти во многих философских системах, начиная еще с Аристотеля. Концептуальное же оформление на психологическом уровне, которое и легло в основу современных теорий самоактуализации, эта идея впервые получила в работах выдающегося физиолога и психолога Курта Гольдштейна (*Goldstein*, 1939, 1940).

Гольдштейн выступал, с одной стороны, против господствовавшего в современной ему биологии и психологии принципа гомеостаза, редукции напряжения как основной движущей силы поведения, а с другой стороны, против элементаристского подхода к целостному живому организму. «Куда влекут влечения?» — спрашивает он, и дает ответ: «В состоянии изоляции, как, например, у больных людей <...> преобладает тенденция снять любое возникающее напряжение. Однако у здоровых результатом нормального процесса стабилизации является формирование определенного уровня напряжения, который обеспечивает возможность дальнейшей упорядоченной активности» (*Goldstein*, 1939, p. 195—196). Организмом, по Гольдштейну, движет тенденция максимально полно актуализировать заложенные в него возможности, способности, свою «природу». Гольдштейн противопоставляет идею самоактуализации как единственной потребности живого организма постулированию многих частных «так называемых потребностей». В последнем он просто не видит необходимости. «Организм обладает определенными потенциями, и поэтому у него имеется потребность актуализировать, или реализовать их. Удовлетворение этой потребности представляет собой самоактуализацию организма» (*Там же*, p. 204). В определенных условиях, однако, тенденция к актуализации какой-нибудь одной из этих потенций может доминировать настолько, что организмом будет двигаться преимущественно она одна (*Там же*, p. 203). Так создается иллюзия существования отдельных изолированных потребностей.

Гольдштейн первоначально считал, что осуществление заложенной в индивида тенденции к актуализации вызывает неизбежный конфликт с силами внешнего окружения. Актуализация никогда не совершается без борьбы. Нормальный и здоровый организм, актуализируясь, преодолевает препятствия, порождаемые столкновением с миром (*Там же*, р. 305). Конфликты и препятствия для индивидуальной самоактуализации коренятся и в социальных взаимоотношениях. «Самоактуализация одного индивида может быть достигнута лишь за счет определенной уступки со стороны другого, и каждый вынужден требовать от других этой уступки. Поэтому между людьми нет предустановленной гармонии» (*Goldstein*, 1940, р. 203—204). Возможность одновременного развития себя и другого содержится лишь в любви — высшей форме самоактуализации, а также в некоторых других «мыфеноменах» (*Там же*, р. 207—211).

В более поздних работах Гольдштейн перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека. Существование индивида отождествляется с реализацией его сущности (*intrinsic nature*). «Тенденция актуализировать свою сущность порой так детерминирует поведение человека, что он уходит из жизни, когда чувствует невозможность дальнейшей самореализации» (*Goldstein*, 1959, р. 179). Невозможность самореализации предстает одновременно как причина и как главное следствие душевных недугов. «Болезнь выступает как утрата или ослабление <...> ценности самореализации» (*Там же*, р. 183).

Основное изменение во взглядах Гольдштейна состоит в том, что окружающий мир перестает рассматриваться им лишь как источник препятствий для самореализации, а напротив, входит в ее позитивное определение, когда индивид находится в «отношении адекватности» к миру: «Самореализация <...> налицо, когда индивид способен выполнить то, что требует от него мир» (*Там же*, р. 181). Анализируя психотерапевтические взаимоотношения, Гольдштейн приходит также к рассмотрению других людей не в качестве препятствий, а в качестве необходимого условия самореализации индивида. Индивид способен реализовать себя лишь в единстве с другими. «Самореализация возможна лишь в том случае, если гарантирована самореализация другого» (*Там же*, р. 185).

Много общего с идеями Гольдштейна содержится в концепции «стремления к актуализации», сформулированной Карлом Роджерсом в конце пятидесятых—начале шестидесятых годов прошлого века. Хотя, как мы увидим, Роджерс недалеко ушел от Гольдштейна в разработке идеи самоактуализации. Его, наряду с Маслоу, принято считать автором полноценной психологической теории самоактуализации. У Роджерса, однако, идея самоактуализации не выступает, как у

Маслоу, краеугольным камнем его построений: он рассматривает вопросы мотивации (и в том числе самоактуализацию) в контексте общей теории личности и психотерапии, тогда как Маслоу, напротив, рассматривает личность в контексте теории мотивации (см. *Arkcs, Garske, 1982, p. 122*). Мы рассмотрим здесь лишь мотивационный аспект теории Роджерса.

«СТРЕМЛЕНИЕ К АКТУАЛИЗАЦИИ» В ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ К. РОДЖЕРСА

Под стремлением к актуализации Роджерс понимает свойственную всем живым организмам направленность, «...стремление к росту, развитию, созреванию, тенденцию проявлять и активизировать все способности организма в той мере, в какой эта активизация способствует развитию организма или личности (self)» (*Rogers, 1970, p. 140*). Понятие стремления к актуализации охватывает широкий круг явлений. Помимо потребностей в пище, воде и др., проявлением этого стремления выступает «...дифференциация органов и функций, развитие в форме роста, повышение эффективности усилий за счет использования орудий. Оно включает стремление к новым впечатлениям ради них самих, которое явственно видно уже у младенца. Оно включает экспансию (enhancement) и дифференциацию организма путем размножения. Это стремление к автономии, к усилению контроля над событиями» (*Rogers, 1965, p. 22*). Стремление к актуализации присуще каждому индивиду и готово проявиться при наступлении благоприятных условий. В работах Роджерса прямо не говорится, но подразумевается, что стремление к актуализации — это «...инстинкт, либо инстинктоподобное стремление; оно врождено и является частью биологической природы человека» (*Arkcs, Garske, 1982, p. 114*).

Первое, что роднит представления Гольдштейна и Роджерса о самоактуализации, — атрибутирование ее организму как биологической целостности. Собственно психологические аспекты самоактуализации являются вторичными проявлениями этой врожденной общебиологической тенденции. Вторая их общая черта — воплощенный в идее актуализации принцип повышения напряжения как оппозиция гомеостатической парадигме в психологии мотивации. (Тенденция сохранения наличного состояния организма входит при этом у Роджерса в само понятие актуализации как необходимая ее предпосылка). И третье — это рассмотрение самоактуализации как единственной мотивационной тенденции организма. «Это субстрат всего, что можно назвать словом "мотивация"» (*Rogers, 1963, p. 22*). Как и Гольдштейн, Роджерс отрицает наличие отдельных частных «мотивов».

Вместе с тем Роджерс вводит одно важное различие, отсутствующее у Гольдштейна. Согласно Роджерсу, по мере того, как формируется и развивается личность (self), она также стремится актуализировать себя, и нередко направления актуализации организма и актуализации личности оказываются различными или даже противоположными (неконгруэнтными), что становится обычно причиной конфликта и, в конечном счете, невроза (Rogers, 1959; 1965). И здесь Роджерс не ставит под сомнение адекватность направленности актуализации организма. Причину неконгруэнтности он видит в неадекватном социальном научении, формирующем личность, в развитии универсальной способности человека к символизации в отрыве от врожденного стремления к актуализации организма. В этом случае нарушается «витальная гармония» и целостность индивидуума (Rogers, 1963). Представления Роджерса о взаимоотношении организма, несущего в себе «истинную» сущность человека, и вторичной по отношению к нему личности являются, пожалуй, наиболее уязвимым местом в его теоретических представлениях (Geller, 1982).

ТЕОРИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ А. МАСЛОУ

Понятия самоактуализации (К. Гольдштейн) и стремления к актуализации (К. Роджерс) занимают важное место в системах теоретических взглядов этих авторов. Вместе с тем, как уже упоминалось, разработка и теоретическое осмысление этих понятий остаются у них на довольно абстрактном уровне, так что ни в том, ни в другом случае нет достаточных оснований говорить о теории самоактуализации. То же относится и к некоторым другим авторам, также учитывавшим в своих работах факт наличия у человека стремления к самореализации.

Фундаментальную психологическую теорию самоактуализации мы встречаем в работах одного из крупнейших психологов современности, основателя и лидера гуманистического течения в западной психологии Абрахама Маслоу (1908—1970). Разрабатывая идею самоактуализации на протяжении трех десятилетий, Маслоу сделал ее краеугольным камнем не только теории личности, но и, пожалуй, целой философско-мировоззренческой системы.

Один из критиков Маслоу выделяет три основных контекста, в которых Маслоу разрабатывал идею самоактуализации: (1) самоактуализирующиеся личности; (2) пиковые переживания (peak-experiences) трансцендентных ценностей; (3) самоактуализация как процесс развития (Smith, 1974, p. 168). Мы считаем необходимым выделить даже не три, а пять переходящих друг в друга аспектов, в которых Маслоу вел изучение самоактуализации: (a) исследование са-

моактуализирующихся личностей; (б) первая теория человеческой мотивации; (в) самоактуализация как процесс развития личности (вторая теория мотивации); (г) пиковые переживания как мгновения самоактуализации; (д) по ту сторону самоактуализации: теория метамотивации и ценностей бытия (третья теория мотивации). По мере перехода от одних аспектов к другим изменялся и обогащался смысл, вкладываемый Маслоу в само понятие самоактуализации. Этот процесс мы и попытаемся показать.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ

По свидетельству самого Маслоу, толчком, приведшим его к ставшему классическим исследованию самоактуализирующихся личностей, послужили его учителя — Рут Бенедикт и Макс Вертхаймер. Они резко отличались от подавляющего большинства людей и казались «больше, чем просто людьми». Поворотным стал тот момент, когда Маслоу обнаружил ряд характерных черт, присущих им обоим. «Я был потрясен, — пишет он. — Я попытался найти где-либо еще это сочетание, и я находил его то в одном, то в другом человеке» (*Maslow*, 1976, p. 41).

Так складывалось представление о существовании особого типа людей — самоактуализирующихся личностей. По прикидкам Маслоу, они составляют ничтожное меньшинство (около одного процента) населения и представляют собой образец психологически здоровых и максимально выражающих человеческую сущность людей. Поэтому они разительно отличаются от большинства. «Прав был тот биолог, который заявил, что он обнаружил недостающее эволюционное звено между человекообразными обезьянами и цивилизованным человеком: это мы!» (*Maslow*, 1965 a, p. 45). Маслоу предпринял обширное исследование самоактуализирующихся людей с целью выявить характерный комплекс их психологических особенностей. В результате были выделены следующие 15 основных черт, присущих самоактуализирующимся людям (*Maslow*, 1970 a; *Маслоу*, 1999 a):

1) Более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному.

2) Принятие себя и других такими, какие они есть, отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других.

3) Спонтанность проявлений, простота и естественность. Такие люди соблюдают установившиеся ритуалы, традиции и церемонии,

но относятся к ним с должным юмором. Это не автоматический, а сознательный конформизм лишь на уровне внешнего поведения.

4) Деловая направленность. Такие люди заняты обычно не собой, а своей жизненной задачей или миссией. Обычно они соотносят свою деятельность с универсальными ценностями и склонны рассматривать ее под углом зрения вечности, а не текущего момента. Поэтому все они в какой-то степени философы.

5) Они нередко склонны к одиночеству и для них характерна позиция отстраненности по отношению ко многим событиям, в том числе событиям собственной жизни. Это помогает им относительно спокойно переносить неприятности и быть менее подверженным воздействиям извне.

6) Автономия и независимость от окружения; устойчивость под воздействием фрустрирующих факторов.

7) Свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном.

8) Пиковые переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного Я.

9) Чувство общности с человечеством в целом.

10) Дружба с другими самоактуализирующимися людьми; узкий круг людей, отношения с которыми весьма глубокие. Отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях.

11) Демократичность в отношениях. Готовность учиться у других.

12) Устойчивые внутренние моральные нормы. Самоактуализирующиеся люди ведут себя нравственно, они остро чувствуют добро и зло; они ориентированы на цели, а средства всегда подчиняют этим целям.

13) «Философское» чувство юмора. Они относятся с юмором к жизни в целом и к самим себе, но никогда не считают смешной чью-либо ущербность или невзгоды.

14) Креативность, не зависящая от того, чем человек занимается и проявляющаяся во всех действиях самоактуализирующейся личности.

15) Они не принимают безоговорочно ту культуру, к которой принадлежат. Они не конформны, но и не склонны к бездумному бунтарству. Они достаточно критично относятся к своей культуре, выбирая из нее хорошее и отвергая плохое. Они не идентифицируются со своей культурой, ощущая себя в большей степени представителями человечества в целом, чем представителями своей страны. Поэтому они нередко оказываются в изоляции в той культурной среде, которую они не желают принять.

Помимо этих 15 общих характеристик, Маслоу опубликовал специальные исследования любви (*Maslow, 1970 a, p. 181—202*) и

креативности (*Maslow*, 1968, р. 135—148) у самоактуализирующихся людей. Э. Шострому принадлежит интересное исследование психологического времени у самоактуализирующихся людей. По его данным, самоактуализирующиеся люди в большей степени, чем другие, ориентированы на настоящее, на здесь-и-теперь. С этим связана их большая опора на себя, а также склонность к самовыражению. Вместе с тем, прошлое и будущее интегрированы у таких людей с настоящим, присутствуют в нем, образуя его фон и придавая ему смысл (*Shostrom*, 1968).

Маслоу отмечает, что более выраженная социальность и сопричастность человечеству сочетается у самоактуализирующихся людей с более ярко выраженной индивидуальностью. Для них теряют свой смысл и другие противопоставления: чувств и разума, созерцания и действия, самости и альтруизма, духовности и чувственности, обязанности и наслаждения, зрелости и непосредственности и многие другие, в том числе Оно, Я и Сверх-# (*Maslow*, 1970 а, р. 178—179).

Интересно, что ни у одного из своих респондентов Маслоу не обнаружил полного набора из всех 15 характеристик. Он отмечает, что понятие «самоактуализирующиеся люди» описывает не конкретных людей, а идеальный предел, к которому они приближаются (*Maslow*, 1969 а, р. 58). Совершенных людей нет и быть не может. Самоактуализирующиеся люди тоже имеют свои недостатки. Они могут быть надоедливыми, раздражающими, им не чужды суетность, тщеславие, пристрастия, раздражительность, иногда неожиданные проявления жестокости и бессердечия, игнорирование других людей и т.п. Они не свободны от ошибок (*Maslow*, 1970 а, р. 175—176). У них есть свои проблемы, которые могут вызвать конфликт, фрустрацию, обиду, чувство вины, тревоги, хотя их проблемы — это реальные проблемы бытия, качественно отличающиеся от невротических псевдопроблем незрелой личности (*Maslow*, 1968, р. 210).

«Создается впечатление, — пишет Маслоу, — как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, — но все они согласны в том, что все это синонимы реализации потенций индивида, становление человека в полном смысле этого слова, становление тем, чем он может стать» (*Там же*, р. 153).

Однако с этим трудно совместить то обстоятельство, что число самоактуализирующихся людей, для которых, по мнению Маслоу, необходимо разработать новую психологию мотивации, очень невелико. Большинство же людей мотивировано в своем поведении не самоактуализацией, а мотивами более низкого уровня, описываемыми

ми в рамках традиционных подходов. Это противоречие Маслоу разрешает в своей иерархической теории мотивации, опубликованной в 1943 году — раньше, чем исследование самоактуализирующихся личностей (1950 г.), однако уже после получения основных результатов этого исследования.

ПЕРВАЯ ТЕОРИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ

Исходным пунктом теории мотивации Маслоу выступает анализ понятия инстинкта, приводящий к заключению о необходимости его пересмотра {*Maslow, 1970 a*, р. 77—78}. Вместе с тем Маслоу отмечает ряд достоинств теории инстинктов, которые оставались незамеченными на фоне ее недостатков. «Теория инстинктов признавала тот факт, что побуждения человека исходят из него самого, что в выборе поведения он руководствуется собственной природой, равно как и внешними обстоятельствами, что его природа задает готовую основу системы целей и ценностей, что обычно, в благоприятных условиях, то, чего человек желает, и есть то, в чем он испытывает потребность...» {*Там же*, р. 79}. Пересматривая понятие инстинкта, Маслоу заменяет его понятием базовых потребностей (basic needs), которые имеют инстинктоидную природу в том смысле, что они являются выражением природы и видовой специфики человека. В отличие от инстинктов базовые потребности могут остаться неразвитыми, поскольку их врожденный инстинктивный компонент слаб и легко перевешивается другими факторами, связанными с внешними средовыми (культурными) влияниями. Маслоу выделяет пять групп базовых потребностей: 1) физиологические потребности (голод, жажда, сексуальное влечение, сон и др.); 2) потребности в безопасности (уверенность, защищенность, порядок и др.); 3) потребности в контактах и любви; 4) потребности в признании, оценке, уважении (в том числе самоуважении) и 5) потребность в самоактуализации {*Maslow, 1970 a*}.

Эти группы потребностей образуют иерархию. Низшие потребности — начиная с физиологических — являются одновременно и более насущными. Если эти потребности не удовлетворены, вся активность направляется на их удовлетворение, остальные же потребности просто не существуют для индивида в данный момент. Когда потребности физиологического уровня удовлетворены, они перестают определять поведение; наступает очередь потребностей в безопасности и т.д. Вообще потребности более высокого уровня могут мотивировать поведение лишь при условии удовлетворения потребностей более низких уровней.

Иерархическая модель системы базовых потребностей позволяет Маслоу объяснить, почему самоактуализация, выражающая сущность человека, далеко не всегда выступает как реальный мотив. Дело в том, что у подавляющего большинства людей оказываются не удовлетворены потребности низших уровней, более насущные, чем самоактуализация, и поэтому активность человека на протяжении всей жизни направляется на удовлетворение именно этих потребностей. Маслоу, впрочем, описывает и ряд нарушений выстроенного им иерархического порядка, а также признает возможность детерминации поведения высшими потребностями при неудовлетворенных низших, однако такие случаи — скорее исключения, чем правило. Правилom же является то, что «абсолютно здоровый, нормальный, счастливый человек не имеет сексуальных потребностей или потребностей в пище или в безопасности, или в любви, или в престиже, или в самоуважении, за исключением редких эпизодов быстро проходящей опасности» (*Maslow, 1970 a, p. 57*). Их место у такого человека полностью занимает стремление к самоактуализации, «определяемой как непрерывная актуализация потенций, способностей и талантов, как осуществление миссии (или призвания, судьбы, предназначения, предназначения), как более полное знание и принятие собственной сокровенной сущности, как непрерывное стремление к единству, интеграции или синергии личности» (*Maslow, 1968, p. 25*).

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК /МЕХАНИЗМ И ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Маслоу хорошо понимал статичность изложенных выше определений самоактуализации как высшего уровня личностного развития и высшего мотива. Поскольку объектами исследования Маслоу были преимущественно люди молодого возраста, неудивительно, что самоактуализация представляла в итоге как некое конечное состояние, отдаленная цель, а сформулированным Маслоу критериям могли соответствовать только люди, имеющие за плечами немалый жизненный путь. Этот недостаток отмечался и критиками. Поэтому уже в своей статье о мотивации развития, впервые опубликованной в 1955 году (см. *Maslow, 1968, p. 21—43*), Маслоу отказывается от своих утверждений о фиксированной последовательности удовлетворения потребностей в соответствии с их положением в иерархии. Он определяет развитие через разнообразные процессы, в конечном счете ведущие личность к самоактуализации, и обосновывает новую точку зрения: эти процессы имеют место на протяжении всей жизни человека и

обусловлены специфической «мотивацией развития» (*growth motivation*), возможности проявления которой уже не находятся в прямой зависимости от степени удовлетворения базовых нужд (*deficiency needs*). Связывая самоактуализацию, рассматриваемую как процесс, с мотивацией развития, Маслоу утверждает: «Самоактуализация является в какой-то степени свершившимся фактом лишь у немногих людей. Тем не менее у большинства она присутствует в виде надежды, стремления, влечения, чего-то смутно желаемого, но еще не достигнутого. <...> Ценности самоактуализации существуют в виде реальных целей, даже еще не будучи актуализированными. Человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть» (*Maslow*, 1968, p. 160).

Фактически Маслоу, хоть и не отказывается здесь от выстроенной им пирамиды базовых потребностей, отбрасывает принцип жесткой иерархической последовательности их удовлетворения. Деление потребностей на две большие группы, параллельно сосуществующие в структуре личности, положило начало серии работ, в которых сравнивались «дефицитарные» и «бытийные» формы одних и тех же психологических процессов, таких как познание, любовь, управление организациями и др. Признание параллельности процессов, побуждающих человека к восполнению дефицита, с одной стороны, и к развитию и самоактуализации — с другой, можно рассматривать как вторую теорию мотивации Маслоу.

Подробный анализ этой второй теории Маслоу и ее соотношение с подходами других авторов дает Дж. Роуэн (*Rowan*, 1999), обозначая две соответствующие группы мотивов как реактивные ценности дефицита и проактивные ценности изобилия. Как отмечает Дж. Роуэн, и на уровне самоактуализации мы находим не только мотивацию изобилия, но и мотивацию дефицита, как и на низших уровнях развития мотивация изобилия тоже присутствует. Движение возможно в обе стороны, оно может быть как восходящим, так и нисходящим. Достижение уровня самоактуализации и реальности Бытия не означает утраты низших мотивов — они просто становятся фоновыми, менее насущными.

Большую роль в изменении позиции Маслоу сыграли данные изучения личности и ее изменений в процессе психотерапии. Исходя из этих данных, Маслоу признает наличие у большинства людей (возможно, у всех) стремления к самоактуализации и, более того, наличие у большинства людей способности самоактуализироваться, по меньшей мере, в принципе (*Maslow*, 1968, p. 158), причем самоактуализация каждого отдельного человека уникальна и неповторима. Но осуществлению самоактуализации во многих случаях мешают присутствующие также у каждого человека регрессивные тенденции, в ос-

нове которых лежит страх, враждебность или праздность. В частности, Маслоу описывает «комплекс Ионы» — синдром страха перед собственными возможностями, перед собственной самоактуализацией, который ограничивает возможности нашего собственного развития. «Мы боимся как худшего в нас, так и лучшего, хотя и по-разному. <...> Часто мы бежим от ответственности, которую диктует (или, скорее, предлагает нам) наша природа, судьба, порой даже случай, подобно тому, как Иона пытался — тщетно! — бежать от собственной судьбы» (*Maslow*, 1976, p. 34). Возобладание подобных регрессивных тенденций является признаком личностной патологии и частой причиной невроза. «Часто у творчески одаренного человека полжизни уходит на то, чтобы найти общий язык со своим талантом, полностью принять его, раскрепоститься, то есть преодолеть амбивалентность по отношению к своему таланту» (*Maslow*, 1996, p. 48).

ПИКОВЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ УАУ. ЭПИЗОДЫ САМОАК.ТУАЛИЗАЦИИ

Мы уже рассмотрели взгляды Маслоу на самоактуализацию как на уровень развития, мотив и сам процесс развития. Еще одно понимание самоактуализации — как кратких эпизодов в жизни человека — мы находим в работах Маслоу, посвященных проблеме переживаний (*Maslow*, 1965 a; 1968; 1970 b). Понятие пикового переживания Маслоу в инструкции своим респондентам операционализировал в виде просьбы описать «...самое чудесное переживание или переживания Вашей жизни; самые счастливые мгновения, мгновения восторга, экстаза, быть может, в любви, или при слушании музыки, или при внезапном потрясении от книги или картины, или в великие мгновения творческого вдохновения» (*Maslow*, 1968, p. 71).

В статье «Сознание бытия в пиковых переживаниях» Маслоу дает подробное описание пиковых переживаний в 19 пунктах (*Там же*, p. 71 — 102). Сначала он рассматривал их как одну из общих характеристик самоактуализирующихся личностей (см. выше). Позже, однако, он убедился в том, что пиковые переживания встречаются практически у всех людей. Единственное различие заключается в том, что одни люди принимают и ценят такие переживания, другие же стараются их вытеснить или рационализировать (*Maslow*, 1965 a). Пиковые переживания оказались удобной моделью для изучения самоактуализации. «Каждый человек, — пишет Маслоу, — в каждом пиковом переживании временно приобретает многие из тех характеристик, которые я обнаружил у самоактуализирующихся личностей, другими словами, он на какое-то время становится самоактуализи-

рующимся» {Maslow, 1968, p. 97). Исходя из этого, Маслоу определяет самоактуализацию как эпизод, в котором природные способности индивида проявляются особенно эффективно, в котором он более эффективно актуализирует свои потенции, становится самим собой и вместе с тем человеком в более полном смысле слова. «Нам уже больше не нужно искать тех редких людей, — пишет Маслоу, — которых можно назвать самореализующимися большую часть времени. В любой жизни мы можем, по меньшей мере теоретически, отыскать эпизоды самоактуализации» (Там же).

Маслоу придает большое значение пиковым переживаниям в жизни несамоактуализирующихся людей. По его мнению, пиковые переживания могут придавать жизни смысл и ценность, могут ликвидировать состояние «экзистенциальной бессмысленности» и выступать фактором, предотвращающим самоубийства (Maslow, 1970 b). Вместе с тем он решительно выступает против попыток сверхъестественного, мистического объяснения пиковых переживаний, отстаивая их естественное происхождение и природу. В своей концепции возникновения религии он утверждает, что символический язык теологии возник как система метафор для описания (с целью трансляции другим) экстатических пиковых переживаний, имеющих вполне земную природу. Впоследствии же эта система символов приобрела в глазах людей самостоятельное значение и создалось убеждение, что за ней стоит некая сверхъестественная действительность (Там же).

ПО ТУ СТОРОНУ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ: ТЕОРИЯ /МЕТА/МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТЕЙ БЫТИЯ

В 1960-е годы интерес Маслоу смещается от проблем становления человека к проблемам его Бытия как полноценной, развитой личности. Книга Маслоу «К психологии Бытия» (Maslow, 1968), первое издание которой вышло в 1962 году, является в этом отношении переходной. В частности, исследование пиковых переживаний как мгновений Бытия позволило изучить ряд характеристик сознания на уровне Бытия или Б-сознания. В книге содержится постановка проблемы психологии Бытия, которая «имеет дело с целями, а не со средствами, то есть с переживаниями-целями, с ценностями-целями, со знанием-целью, с людьми как с целями. Современная же психология пока занималась больше отсутствием, чем обладанием, стремлением, чем осуществлением, фрустрацией, чем удовлетворением, поисками радости, чем обретением радости, стремлением достичь, чем стремлением быть» (Maslow, 1968, p.73). В этом контексте Маслоу определяет самоактуализацию как развитие личности, связанное с переходом от

невротических или инфантильных «неистинных» жизненных проблем к «истинным», экзистенциальным, неизбежным, сущностным проблемам человека (*Там же*, р. 115). Самоактуализация, таким образом, выступает как предпосылка жизнедеятельности человека на уровне Бытия, что связано с коренными изменениями, происходящими в его личности. «Более полноценный, здоровый человек <...> будет обнаруживать <...> десятки, сотни и миллионы отличий в поведении, переживании, восприятии, общении, учении, труде. <...> Он будет просто человеком другого типа, который будет вести себя иначе во всех отношениях» (*Maslow*, 1976, р. 71).

Маслоу приходит к необходимости различать обычную мотивацию людей, не достигших самоактуализации (речь здесь идет о базовых потребностях), и мотивацию людей, живущих «по ту сторону» самоактуализации, на уровне Бытия. Для ее характеристики он вводит понятия «метапотребности» и «метамотивация» (*Maslow*, 1969 *Б*). На уровне Бытия человек всегда имеет какое-то призвание, миссию, и труд по ее осуществлению является достаточным мотивом и вознаграждением сам по себе. Такие люди прочно идентифицируются со своим призванием и описывают его в терминах высших ценностей: достижения совершенства, раскрытия истины, совершения справедливости и т.п. Другими словами, метамотивами таких людей выступают ценности Бытия или Б-ценности. Маслоу выделяет 14 таких ценностей: 1. Истина. 2. Добро. 3. Красота. 4. Целостность. 4 а. Единство противоположностей. 5. Жизненность (процесс, движение). 6. Уникальность. 7. Совершенство. 7 а. Необходимость. 8. Завершенность. 9. Справедливость. 9 а. Порядок. 10. Простота. 11. Богатство. 12. Легкость. 13. Игра. 14. Самодостаточность (*Maslow*, 1969 *а*, р. 59). Эти ценности входят в само определение человеческой сущности. Для самоактуализирующихся людей они, однако, выступают не только как объективные ценности Бытия, но и как их личное достояние, часть их личности. Маслоу, впрочем, допускает, что все люди могут быть в какой-то степени метамотивированы и границу между самоактуализирующимися и остальными людьми в этом отношении провести трудно.

Считая Б-ценности частью человеческой природы, Маслоу решительно отмежевывается от всяких попыток их сверхъестественного истолкования. Однако он видит лишь одну альтернативу этому — признание их «асpekтами биологии человека», имеющими инстинктоидную природу и транскультурный характер. «Эти конечные истины, — пишет Маслоу, — остаются истинами в рамках определенной системы. По-видимому, они истины для вида "человек", в том смысле, в каком теоремы Евклида абсолютно верны в рамках Евклидовой системы» (*Maslow*, 1970 *Б*, р. 95). В рамках человечества Б-ценности оказываются универсальными. Культуре же отводится роль лишь фактора,

влияющего на их актуализацию, которая может и не произойти. Маслоу предполагает, что стремление к духовным Б-ценностям в зародыше содержится в каждом новорожденном младенце, но большинство людей оказываются неспособными реализовать его по причинам, имеющим социальную природу: нищета, эксплуатация, предрассудки (Masiow, 1969*, p. 181).

Исследования психологии Бытия привели Маслоу к обнаружению еще одного Б-феномена: плато-переживаний (см. Masiow, 1970 b; Krippner, 1976). В плато-переживаниях, так же, как и в пиковых переживаниях, человеку открывается реальность Бытия и ценности Бытия, однако плато-переживания являются произвольными, более длительными и менее яркими состояниями, характеризующими скорее медитацию и просветление, чем экстатический инсайт. Маслоу характеризует эти переживания как «...своего рода интегративное сознание, которое имеет некоторые преимущества и некоторые минусы по сравнению с пиковыми переживаниями. Я могу довольно просто определить для себя это интегративное сознание как одновременное восприятие сакрального и обыденного, чудесного и обыкновенного или чудесного и довольно постоянного или протекающего легко, без усилий. Я теперь воспринимаю под углом зрения вечности обычные вещи и вижу в них мифическое, поэтическое и символическое. Это, как вы знаете, дзенское переживание. Нет ничего исключительного и ничего особенного, просто вы все время живете в волшебном мире» (Krippner, 1976, p. 657). Маслоу, который незадолго до этого перенес первый инфаркт, связывает плато-переживания с опытом конфронтации со смертью, который меняет сознание. «Плато-переживание парадоксально по причине смешения в нем постоянства и смертности. Вам жалко себя и вас печалит, что все проходит, однако в то же время вы более остро наслаждаетесь тем, что другие игнорируют <...>. Если вы прошли через этот опыт, вы можете больше быть здесь-и-теперь, чем после всех видов духовных упражнений <...>. Соперничество и планирование жизни исчезают. Иерархия доминирования, состязание, соперничество и слава внезапно становятся глупостями. Определенно происходит сдвиг ценностей, понимания что важно, а что неважно, что главное, а что нет» (Там же, p. 663).

Маслоу тесно связывает плато-переживания с трансценденцией, вводящей человека в реальность Бытия. Психологическая теория трансценденции, в частности, «теория Z» — концепция трансценденции самоактуализации — оказалась последним вкладом Маслоу в развитие теории самоактуализации. В ней Маслоу вводит различение двух типов самоактуализирующихся людей: «просто здоровые самоактуализирующиеся личности» и «трансценденты». Первые «...живут в мире, чтобы осуществить себя в нем. Они овладевают им, управ-

ляют им, используют его в целях добра, как (зрелые) политики и практики. Другими словами, эти люди являются больше деятелями, чем созерцателями, прагматиками, чем эстетам. <...>

Люди другого типа (трансценденты) часто гораздо более сведущи в реальности Бытия (Б-реальность и Б-сознание), больше живут на уровне Бытия <...>, более очевидно метамотивированы, имеют целостное сознание и более или менее частые "плато-переживания"...» (*Maslow*, 1976, р. 271). И тех и других объединяют общие признаки самоактуализирующихся людей; вместе с тем Маслоу описывает 24 особенности трансцендентов, которыми «просто самоактуализирующиеся люди» не обладают или же обладают в гораздо меньшей степени. Назовем лишь некоторые из них: для трансцендентов пиковые переживания и плато-переживания являются самым главным в жизни; они воспринимают все под углом зрения вечности; они более чувствительны к красоте; они выглядят более таинственными, «неземными» и т.д.

Внезапная смерть прервала исследование Маслоу «новых рубежей человеческой природы» (так называется его последняя книга — *Maslow*, 1976; *Маслоу*, 1999 б). Однако созданная им теоретическая система, которую мы обрисовали в самых общих чертах, бесспорно привела к существенному изменению облика психологической науки в пятидесятые-шестидесятые годы XX века.

КРИТИКА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Прогресс в развитии идей Маслоу после его смерти был относительно невелик, несмотря на то, что изучение самоактуализации его последователями продолжалось. Возникло мнение, что само движение гуманистической психологии должно угаснуть с уходом его лидеров (*Giorgi*, 1981). Одновременно активизировалась критика в адрес различных аспектов гуманистического подхода, в том числе в адрес концепций самоактуализации. Уязвимость концепций Маслоу и Роджерса по ряду пунктов стала предметом пристального внимания (см. *Smith*, 1984), хотя критика в их адрес возникла одновременно с появлением этих концепций и значительная доля ее исходила и исходит от авторов, причисляющих себя или тесно примыкающих к гуманистическому направлению (Ш. Бюлер, В. Франкл, М.Б. Смит).

Первым объектом критики стало само исследование самоактуализирующихся людей, осуществленное Маслоу. По мнению многих, это исследование не отвечало критериям научности, — в частности, критерию повторяемости, — и поэтому его нельзя назвать иначе, как

спекулятивным (см., например, *Smith*, 1974, p. 168). Особенно резкую критику вызвала субъективность критериев выбора самоактуализирующихся людей. Д. Мак-Клелланд, Ш. Бюлер, М. Б. Смит указывают на то, что эти критерии не могут не находиться в прямой связи с системой ценностей самого автора исследования или, по меньшей мере, культуры, к которой он принадлежит. «Кто вправе выбирать наиболее самоактуализирующихся людей — Маслоу, Святой Павел или Мао Цзедун?» (*McClelland*, 1955, p. 33). Ш. Бюлер убедительно показывает, что осуществление себя у разных людей, и в особенности у представителей разных культур, часто происходит не путем «самоактуализации», а иными путями (*Buhler*, 1960, S. 488—489). Исходя из этого, она обвиняет концепцию Маслоу в односторонности. Выделяя четыре фундаментальных тенденции человеческой жизни: удовлетворение потребностей, адаптивное самоограничение, творческую экспансию и поддержание внутренней гармонии, Ш. Бюлер утверждает, что самоосуществление как конечная жизненная цель может в разные моменты времени реализоваться в любой из этих четырех тенденций.

Э. Шостром обращает внимание на то, что многие из людей выбраны Маслоу как образцы самоактуализирующихся личностей лишь на основании их достижений на общественном поприще. В личной же жизни у них все обстояло не так блестяще: Линкольн отличался женоненавистничеством и склонностью к депрессиям, у Томаса Джефферсона было гипертрофированное самолюбие и жажда власти и т.п. (*Shostrom*, *Knapp*, 1976, p. XV—XVI). Поэтому неотъемлемой частью системы психотерапии через актуализацию, разработанной Э. Шостромом с соавторами, является формирование у клиентов, наряду со стремлением к актуализации, способности смириться со своими слабостями, ограниченностью и недоразвитостью в отдельных сферах жизнедеятельности (*Там же*, p. XVI).

Переходя к теоретически уязвимым аспектам, которые критики находят в самом понятии самоактуализации, в первую очередь укажем на присущую теориям самоактуализации эгоцентричную модель личности и ее развития, которая подвергается критике с самых разных позиций. Так, последователь А. Адлера Х. Ансбахер утверждает, что истинная самоактуализация необходимо должна включать в свое определение содействие самоактуализации других (*Ansbacher*, 1971). Напомним, что к этой мысли пришел в своих поздних работах К. Гольдштейн, однако Роджерс и Маслоу не придали ей значения.

Специально анализирующие проблему эгоцентризма в различных теориях личности М. и Л. Уоллах называют романтической иллюзией представления Маслоу и Роджерса о том, что все будет хорошо, если только каждый получит возможность свободно актуализировать себя (*Wallach M., Wallach L.*, 1983, p. 161, 170). М. и Л. Уоллах указывают на

опасность того, что стремление индивида к самоактуализации может вступить в конфликт с интересами других и с соображениями общей пользы. Само по себе это стремление не является залогом всеобщего благополучия. Теории самоактуализации по сути закрывают глаза на все, происходящее вне индивида, не учитывая возможности столкновения его интересов с интересами других людей и социальных общностей (*Там же*, р. 170).

Эгоцентричность модели самоактуализирующейся личности отмечает и В. Франкл, противопоставляющий идее актуализации собственного >7 концепцию реализации человеком трансцендентных ценностей и смысла жизни. Самотрансценденцию человеческого бытия Франкл рассматривает как общечеловеческий феномен, а самоактуализацию — как ее побочное следствие. «Человек, — пишет он, — всегда направлен вовне себя на что-то, что не является им самим, — на что-то или на кого-то: на смысл, который человек реализует, или на со-человека, с которым он вступает в контакт. И лишь постольку, поскольку человек таким образом трансцендирует самого себя, он и осуществляет себя — в служении делу или в любви к другому» (*Frankl*, 1979, S. 92). Маслоу наделяет этой особенностью лишь человека, уже достигшего уровня Бытия.

В приведенной цитате содержится одновременно критика и второго уязвимого аспекта теории самоактуализации, а именно — рассмотрения самоактуализации как единственной конечной цели. «Самоактуализация, — пишет В. Франкл, — подобно могуществу и наслаждению, относится к классу тех вещей, которые могут быть достигнуты лишь в качестве побочного эффекта и уплывают от нас в той мере, в какой мы делаем их объектом прямой направленности <...>. Самоактуализация происходит спонтанно, она нарушается, когда ее превращают в конечную цель» (*Frankl*, 1967, р. 8). Конечной же целью, по Франклу, выступает реализация смысла, который, будучи надличностным, имеет при этом «посюстороннюю» природу.

В этой связи Л. Геллер видит основную слабость теорий самоактуализации в признании вообще существования определенных конечных целей или ценностей, к реализации которых должен стремиться человек (*Geller*, 1984, р. 103). Он отмечает, что развитие человека многомерно — индивид не обязан стремиться к какому-то определенному типу совершенства (*Там же*, р. 106). Поэтому неудачу в обосновании Маслоу и Роджерсом самоактуализации как конечной цели он объясняет не слабостью теории, а неадекватностью самого замысла.

Третьим уязвимым аспектом концепций самоактуализации является отождествление позитивного развития человека с максимальным развитием заложенных в него потенций. Как указывает М.Б. Смит, «пороки и зло точно так же входят в число человеческих

потенций, как и добродетель, специализация — точно так же, как всестороннее развитие. Этику нельзя привязать к биологии, как это пытался сделать Маслоу» (*Smith*, 1974, p. 172). В. Франкл, также критикуя эту доктрину, названную им «потенциализмом», приводит в качестве примера Сократа, который считал, что он имел все задатки для того, чтобы стать талантливым преступником. Хорошо или плохо, что он не реализовал эти потенции? Франкл говорит о необходимости постоянного принятия решения о том, какие из возможностей, потенций заслуживают реализации, о бремени выбора, лежащем на человеке по этой причине, о примате должного (*Gesollte*) над возможным (*Gekonnte*) (*Frankl*, 1979, S. 77—99). «Всесторонняя самоактуализация не является ни возможной, ни желательной, — замечает в этой же связи еще один автор. — Некоторые из потенций всегда приносятся в жертву, когда человек выбирает определенный путь в жизни <...>. В течение своей жизни человеку приходится отказываться от многих возможностей, которые несовместимы с его актуальным образом жизни» (*Weisskopf*, 1969, p. 140).

С потенциализмом неразрывно связано положение о предзаданности развития человека, о том, что сущность человека предшествует его существованию. Представители экзистенциально-феноменологической психологии характеризуют такой подход как аристотелевский, где человек наделен от рождения энтелехией, или потенцией реализовать свою человеческую сущность. Этому подходу противопоставляется рассмотрение самоактуализации как акта (точнее, серии актов) самотрансценденции индивида, в котором (которых) он творит себя; существование предшествует сущности (*Weckowicz*, 1981; подробнее об этом см. *van Kaam*, 1966).

Л. Геллер подвергает представления Роджерса и Маслоу о природе и сущности человека, о развитии его потенций, детальному разбору с точки зрения их внутренней логической непротиворечивости и приходит к неутешительным выводам. Взгляды Роджерса, охарактеризованные им как «наивные и некритичные», описывают «необъяснимую и парадоксальную реальность» (*Geller*, 1982, p. 62, 60). В ней наша глубинная сущность, которой мы должны хранить верность, оказывается не заслуживающей доверия. В гораздо более серьезной, по его мнению, теории Маслоу он также обнаруживает принципиальную внутреннюю рассогласованность, затрагивающую представления о природе человека и о «метапатологиях» — нарушениях самоактуализации. Если природа человека внутренне гармонична, бесконфликтна — тогда метапатологии необъяснимы. Чтобы сохранить неприкосновенным постулат об истинности и бесконфликтности человеческой природы — краеугольный камень его теории, — Маслоу должен отказаться от идеи, что все развитие детерминировано «изнутри». Это

позволяет объяснить возникновение метапатологий социальными факторами среды, но приводит, однако, к новому противоречию: в этом случае потребности человека уже не могут рассматриваться как трансисторические и транскультурные; теория самоактуализации теряет свою универсальность (*Там же*, р. 66).

Логический анализ теорий Маслоу и Роджерса, осуществленный Л. Геллером (*Geller, 1982*), выявляет четвертый уязвимый аспект теорий самоактуализации — присутствующий в них отрыв личности от общества, утверждение о независимости развития личности от факторов социокультурного окружения (см. также *Smith, 1974; Marks, 1979*). В частности, С. Маркс отмечает, что социокультурные силы не обязательно воздействуют на личность в направлении, препятствующем ее самоактуализации, как считал Маслоу. Часто бывает наоборот — культура способствует самоактуализации, а сопротивление влиянию культуры будет противоречить самоактуализации. С. Маркс считает, что гуманистические психологи не в ладах с социальным детерминизмом потому, что они видят, что арсенал социальных поощрений и наказаний в современной Америке направлен скорее на подавление развития личности, чем на самоактуализацию (*Marks, 1979, р. 29—30*). М. и Л. Уоллах указывают на мнимый характер противоречия между детерминацией поведения внешними целями и следованием своим внутренним чувствам и желаниям; на самом деле одно невозможно без другого (*Wallach M., Wallach L., 1983, р. 171*).

О слепоте теорий самоактуализации к фактам социальной обусловленности личностного развития говорят У. Норд (*Nord, 1977*) и Д. Летбридж (*Lethbridge, 1986*). По мнению У. Норда, «гуманистическая психология во многом слишком психологична для того, чтобы быть действительно гуманистической» (*Nord, 1977, р. 82*). Норд видит основной барьер на пути развития «гуманистической психологии» в недооценке влияния макросоциальных сил. «Гуманистической психологии» присущ «латентный консерватизм» — представление о природе человека как вечной и неизменной (*Там же*, р. 81—82). Напротив, в представлениях Карла Маркса, в которых Норд видит много общего с «гуманистической психологией», человеческая природа рассматривается не как заданная, а как становящаяся. Исходя из этого, Норд считает работы К. Маркса той основой, на которой возможен прогресс в достижении гуманистических целей и которая в состоянии помочь «гуманистической психологии» расширить свой подход и пересмотреть некоторые из ее неявных допущений (*Там же*).

Из тех же позиций исходит и Д. Летбридж, утверждающий, что подлежащие актуализации «...смыслы и ценности сегодня — не те же, что были вчера, а завтра вновь станут другими» (*Lethbridge, 1986, р. 99*). Разделяя критические положения У. Норда, Д. Летбридж

розвиває і доповнює їх: «Латентний консерватизм позиції Маслоу стає очевидним, якщо задуматися над тим, які реальні індивіди, живучі в якому реальному суспільстві, роблять яку реальну роботу і володіючи яким реальним доходом мають якісь-небудь шанси стати самоактуалізуючими особистостями» (*Там же*, р. 90). В капіталістическому суспільстві самоактуалізація — удел небагатьох. Лише в суспільстві, де не панує відчуження, самоактуалізація може стати звичайним явищем. Самоактуалізація, однак, згідно Д. Летбриджу, має іншу природу і інші механізми, ніж ті, які описували Роджерс і Маслоу. Летбридж не тільки ставить в своїй статті задачу побудови діалектико-матеріалістическої теорії самоактуалізації, але і формує основні положення цієї теорії, опираючись переважно на ідеї радянської психологічної школи Виготського—Леонтьєва. Основна проблема, стосуючися до самоактуалізації, формулюється Д. Летбриджем так: «Яким чином максимізувати інтерналізацію цінностей і смислів і як потім сприяти їх екстерналізації» (*Там же*, р. 99).

Як відзначають Р. Шоу і К. Колімор, визнаючи наявність потенціалу самоактуалізації у кожного, Маслоу во багато зв'язував більше або менше розвиток цього потенціалу з біологічними причинами і вважав, що люди, у яких цей потенціал розвинутий в більшій ступені, заслуговують найбільшого шанування. В своїх щоденниках (опублікованих посмертно) Маслоу писав: «Я вважаю, що існують люди від народження більш і менше розвинуті. Як же може бути інакше? Вже все варіює від великого до малого. <...> Ми повинні зробити світ безпечним для високо розвинутих людей. Чим нижче рівень культури і рівень розвитку людей, тим більш імовірно вони будуть ненавидіти людей високо розвинутих, знищуючи їх або примушуючи їх ховатися і маскуватися. Чим вище буде рівень освіти основної маси населення, тим краще буде для еліти — менше небезпек, більше аудиторія, більше послідовців, захисту, фінансової підтримки і т.д.» (*Maslow, 1979, р. 262 — цит. по: Shaw, Colimore, 1988, р. 54*).

А. Ерн усматриває в роботах Маслоу втілення одночасно двох протирічних одне одному поглядів на природу людини (*Awn, 1977*). Демократическа позиція заключається в признанні автономії і свободи особистості, унікальності системи цінностей кожного людини, в підкресленні терпимості до інших поглядів як цінності самоактуалізуючих людей. Аристократическа ж позиція виражається в прагненні Маслоу до ієрархізації всього — ідей, цінностей, людей, організацій і суспільств. А. Ерн підкреслює несумісність демократическої і аристократическої орієнтації в одному

« том же человеке и тем самым логическую противоречивость концепции Маслоу под этим углом зрения (*Там же*).

Обсуждение этого вопроса было подхвачено другими авторами. В частности, К. Хэмпден-Тернер в комментарии к статье Эрон относит противопоставление демократизма и элитаризма к числу тех ложных дихотомий, которые Маслоу в своей теории личности удалось преодолеть (*Hampden-Turner, 1977*). Большинство авторов, однако, скорее разделяют точку зрения А. Эрон. Так, А. Бассе считает, что это противоречие во взглядах Маслоу действительно существует, и что оно отражает фундаментальное противоречие, имеющее место в американском обществе, где идеал демократии сочетается на деле с властью элиты. Эту двойственность, проявляющуюся и на уровне сознания отдельного человека, Маслоу ошибочно отнес за счет его биологической природы (*Buss, 1979*).

Социально-политический анализ А. Басса был углублен и дополнен социально-экономическим анализом в работе Р. Шоу и К. Колимор (*Shaw, Colimore, 1988*). Шоу и Колимор показывают, что демократизм и элитаризм в общественном сознании и общественной идеологии США выступают закономерным следствием и порождением одного явления — рыночной экономики. С этой точки зрения авторы рассматривают теорию Маслоу как идею капитализма, доведенную до логического завершения. Маслоу-демократ, по их мнению, выражает психологический вариант экономического индивидуализма в условиях общества свободного предпринимательства (*Там же*, р. 68). Личностные ресурсы в концепции Маслоу предстают как аналог материальных ресурсов в экономике, которые должны развиваться, то есть, в данном случае, актуализироваться (*Там же*, р. 59). Маслоу-аристократ, с другой стороны, защищает существование сильной экономической и политической элиты в иерархически стратифицированном обществе (*Там же*, р. 68). Приведем еще одну цитату из дневников Маслоу, служащую серьезным основанием для последнего вывода: «Взрослый человек, фиксированный на уровне потребности в безопасности или в любви — это неполный или усеченный (*diminished*) человек и с ним нужно соответственно обращаться и соответственно говорить; он может понять и прочувствовать лишь обращение на языке соответствующего уровня <...>. Нелепо давать "низшим" людям те же законы, что и "высшим". Верховный суд в своих решениях к каждому человеку относится так, как если бы он был Томасом Джефферсоном. Я бы сказал, что неполный человек обладает меньшими правами, чем самоактуализирующийся человек» (*Maslow, 1979*, р. 687 — Цит. по: *Shaw, Colimore, 1988*, р. 65). Противоречие между демократизмом и аристократизмом разрешалось для Маслоу или в утопической идее создания синергичного окружения, или в компромиссной моде-

ли «...иерархически структурированного общества, предоставляющего индивидам равные возможности для реализации их неравных потенциалов» (*Shaw, Colimore, 1988, p. 71*).

Таким образом, теория самоактуализации Маслоу, при рассмотрении под углом зрения ее мировоззренческого содержания, также обнаруживает определенную внутреннюю противоречивость. Следует, правда, отметить, что эта противоречивость не вытекает из самой идеи самоактуализации как движущей силы развития личности, а характеризует конкретную форму реализации этой идеи в иерархической теории Маслоу; вытекает же она из объективных противоречий жизни американского общества 1950—60-х годов.

Разрыв между личностью и обществом в теориях самоактуализации тесно связан с пятым теоретически уязвимым их аспектом — с биологизацией природы человека в теориях Маслоу и Роджерса. В критических работах (*Smith, 1974; Gel'er, 1982*) убедительно показывается невозможность рассмотрения личности как некоей субстанции, первичной по отношению к каким бы то ни было социальным взаимодействиям. Теория Маслоу, как и Роджерса, оказывается «...принципиально ущербной, поскольку она основывается на редукционистской логике» — логике сведения человеческого к набору биологических особенностей, логике, которая «предполагает возможность перевода осмысленного в бессмысленное, символического в несимволическое, социального в несоциальное, нефизического в физическое, негенетического в генетическое» (*Gel'er, 1982, p. 67, 69*). Такая логика кажется на первый взгляд плохо согласующейся с направленностью Маслоу на изучение высот человеческого духа, самого человеческого в человеке. Остановимся на этом моменте несколько подробнее.

«Оглядываясь назад, — писал Маслоу, — мы отчетливо видим, что любая доктрина врожденной греховности человека или любое принижение его животной природы очень легко ведет к некоей сверхчеловеческой интерпретации добра, праведности, нравственности, самопожертвования, альтруизма и т.п. Если их нельзя объяснить из самой человеческой природы, — а объяснить их необходимо, — тогда объяснение приходится искать вне природы человека» (*Maslow, 1970 b, p. 36-37*).

В приведенной цитате четко прослеживается методологическая направленность Маслоу. Сделав предметом своего изучения высшие сущностные проявления человека, он пытается понять их не как проявление чего-то высшего по отношению к человеку, дар Творца или воплощение Абсолютного духа, идеи, а как неотъемлемый и естественный атрибут самой природы человека. Однако природа человека для Маслоу (как и для Роджерса) исчерпывается его биологической

природой. Поэтому единственная научная альтернатива сверхъестественным истолкованиям человеческих ценностей, которую видит Маслоу, — это связывание всех сущностных стремлений человека, в том числе и стремления к самоактуализации, с его наследственным «багажом», с которым он вступает в мир. Маслоу говорит об инстинктоидной природе не только базовой потребности, но и метапотребностей — высших ценностей Бытия, которые, по Маслоу, независимы от культурного контекста, хотя культурные условия играют роль как фактор актуализации этих потребностей. Маслоу употребляет даже термин «высшая животность» для характеристики духовной жизни человека (*Maslow, 1969 b, p. 182*).

Пытаясь все же провести границу между человеком и животными, Маслоу делает шаг назад, утверждая, что инстинктоидные потребности человека слабы по сравнению с настоящими инстинктами у животных, и что культурные влияния могут легко пересилить их. Это заставляет вспомнить ироническую реплику Л.С. Выготского: «Одно из двух: или бог есть, или его нет <...>. Ответы вроде того, что бог есть, но очень маленький <...> анекдотичны» (*Выготский, 1982, с. 410*). Очевидно, что «очень маленький» инстинкт Маслоу только запутывает дело. Более последовательна биологизаторская позиция Роджерса, который пишет, что стремление к самоактуализации на уровне личности (self) может только нарушить гармоническое развитие, если оно будет противоречить единственно истинной актуализации на уровне организма.

Можно понять ту фундаментальную методологическую ошибку, которая толкнула Маслоу, стремившегося к материалистическому объяснению духовной жизни человека, от одной крайности к другой. Сущность человека Маслоу сводит к его природе, а природу — к биологической природе. Поскольку самоактуализирующиеся личности, которых он изучал, были самодостаточными и не склонными поддаваться влиянию культурного окружения, для Маслоу осталось незамеченным, что именно социокультурный мир человека выступает как средоточие сущностных характеристик человека, которые следует искать вне комплекса свойств, характеризующих его биологическую природу.

ОТВЕТЫ НА КРИТИКУ, САМОКРИТИКА И ЭВОЛЮЦИЯ ВОЗЗРЕНИЙ МАСЛОУ

Оценить истинный масштаб Маслоу и как личности, и как мыслителя позволяет взгляд на эволюцию его воззрений за три десятилетия. В отличие от многих авторов, вполне сопоставимых с ним по

степени влияния (в частности, К. Роджерса и В. Франкла), Маслоу постоянно критически пересматривал свои взгляды, обновлял их и продвигал дальше. Он внимательно относился к критике, анализировал ее причины и, не всегда соглашаясь с ней, тем не менее конструктивно использовал ее для дальнейшего развития собственных взглядов. Так, он последовательно разработал три достаточно разных теории человеческой мотивации: теорию иерархии базовых потребностей (начало 1940-х годов), теорию мотивации дефицита и мотивации роста (середина 1950-х годов) и теорию метамотивации и бытийных ценностей (конец 1960-х годов).

В данной работе особо выделена эволюция его взглядов на самоактуализацию. В теории Маслоу мы выделили пять последовательно переходящих друг в друга трактовок самоактуализации: (1) самоактуализация как высший уровень и цель развития; (2) самоактуализация как высший мотив; (3) самоактуализация как процесс развития; (4) самоактуализация как эпизод (пиковые переживания) и (5) самоактуализация как предпосылка, отправная точка Бытия. Важно отметить, что между этими пониманиями нет противоречий, движение от первой трактовки к пятой отражает лишь обогащение идеи самоактуализации, более глубокое раскрытие сущности этого явления.

Однако наиболее ярко творческая неуспокоенность Маслоу раскрывается в работах последних лет жизни, многие из которых были впервые опубликованы лишь совсем недавно, в вышедшем несколько лет назад сборнике ранее не публиковавшихся статей из его научного архива (*Maslow, 1996*).

Достаточно развернутая статья, датированная октябрем 1966 года, посвящена ответу на критику теории самоактуализации. Задачу этой статьи сам Маслоу видит в том, чтобы эксплицировать те неявные допущения, которые лежат в основе гуманистической психологии (Маслоу практически ставит между гуманистической психологией и теорией самоактуализации знак равенства). Первой предпосылкой Маслоу считает аксиому, что человек хочет жить. Гуманистическая психология бесполезна в случаях, когда жизнь предстает бессмысленной. «Она говорит что-то только тем людям, которые хотят жить и развиваться, становиться более счастливыми и более эффективными, осуществлять себя, больше нравиться самим себе, вообще становиться лучше и двигаться в направлении идеала совершенства, пусть даже без надежды достичь его» (*Maslow, 1996, p. 26—27*). Вторая аксиома — существование, по меньшей мере отчасти, некоторой фиксированной человеческой природы или сущности, проявляющейся в потребностях и способностях, — вопреки позиции Ж.-П. Сартра, абсолютизирующего неопределенность и пластичность человеческой природы.

Третье допущение — множественность индивидуальных различий, которые воспринимаются Маслоу как позитивный фактор, заслуживающий всяческой поддержки и культивирования. Четвертая аксиома — кросс-культурный и кросс-исторический характер самоактуализации, постулируя которую, Маслоу, в частности, опирается на свой опыт взаимодействия с такими культурами как японская, а также североамериканских индейцев (племени черноногих). Пятая аксиома — невроз не относится к природе человека, это защита против аутентичного Я, глубинных слоев личности, против роста и развития. Шестая аксиома — люди, обладающие полноценными возможностями выбора, предпочтут бытийные ценности невротическим ценностям. Седьмое допущение говорит о пиковых переживаниях, однако Маслоу честно признается, что нет объективных критериев, позволяющих отличить здоровые пиковые переживания от маниакальных приступов — только ретроспективный анализ делает это возможным. Восьмое допущение касается влияния личных воззрений и критериев на научную теорию. Маслоу считает влияние личных интуитивных субъективных суждений на научную теорию неизбежным на стадии ее первоначального формулирования, однако далее теория подвергается проверке объективными методами, что позволяет валидизировать эти элементы субъективизма. Девятая аксиома говорит о повышенной чувствительности самоактуализирующихся людей к добру и злу, к ценностям в целом. Десятая аксиома сформулирована Маслоу с наибольшими колебаниями. «Я чувствую, — говорит Маслоу, — хотя у меня и нет уверенности, что теория самоактуализации должна поставить вопрос о высокоразвитом человеке и его ответственности по отношению к тем, кто менее развит в душевном или физическом отношении» (*Там же*, р.31). Одиннадцатая аксиома говорит о том, что представления о «хорошем» видоспецифичны: то, что хорошо для человека, хорошо только для человека. И наконец, заключает Маслоу, «самоактуализация — это еще не все. Личное спасение и благо для отдельной личности нельзя понять в изоляции. Необходима, следовательно, социальная психология. Благо других людей должно учитываться так же, как и собственное благо, хотя необходимо показать, насколько они (могут быть) синергичны» (*Там же*).

В другом тексте (написанном в марте 1970 года, за несколько недель до смерти), посвященном сущности человека, Маслоу смещает акценты. Каждый человек обладает высшей природой, говорит Маслоу, и это значит, что при благоприятных условиях люди будут обнаруживать такие черты как альтруизм, привязанность, дружелюбие, честность, доброту и доверие. Другими словами, при хороших Условиях среды люди будут «хорошими» — нравственными и добро-

детельными. Маслоу однако подчеркивает, что верны и теории, считающие, что человек может быть не только добрым, но и злым. «Моя позиция не утверждает, что люди в своей основе добры, потому что это фактически неверно. Моя точка зрения утверждает, что природа человека может быть доброй при определенных условиях, и остается уточнить эти условия» (*Maslow*, 1996, р. 84). Эта мягкая формулировка отражает принципиальный в теоретическом плане вывод, к которому он пришел незадолго до смерти, о том, что благоприятные условия и удовлетворение всех базовых потребностей не приводят автоматически к доминированию высшей мотивации и безграничному личностному развитию, как он считал ранее. В интервью, данном им в конце 1968 года Уилларду Фрику, Маслоу высказывается более резко, говоря, что при обеспечении таких благоприятных условий некоторые движутся на следующую стадию развития, а некоторые, наоборот, впадают в депрессию или обнаруживают целый веер метапатологий, таких как цинизм, нигилизм, анархизм и др. (*Frick*, 2000, р. 139).

Это изменение представлений о механизмах личностного роста сопровождается отчетливым движением Маслоу от его изначальной позиции «все заложено в биологии» в направлении экзистенциалистской ориентации, с которой он недвусмысленно идентифицируется в очерке «Наука, психология и экзистенциальные воззрения», датированном 1966 годом. Многие экзистенциалистские идеи можно найти в его книгах «Эвпсихическое управление» (*Maslow*, 1965 *b*) и «Новые рубежи человеческой природы» (*Maslow*, 1976). Для Маслоу, впрочем, потенциалистская и экзистенциалистская позиции не выступали как противоположные — их противоположность проявилась уже после его смерти, в дискуссиях между Р. Мэем и К. Роджерсом (см. *Леонтьев*, 1997 *б*). В очерке «Психология счастья», написанном в конце 1964 года, Маслоу практически дословно воспроизводит известную позицию В. Франкла, говоря о том, что счастье не может быть целью, а выступает как побочный продукт или эпифеномен осмысленной активности (*Maslow*, 1996, р. 23—24). В статье «Биологическая несправедливость и свобода воли», датированной 1969 годом, Маслоу констатирует, что будучи от рождения неравны по своему генетическому потенциалу, люди с момента рождения обладают свободой и вместе с тем ответственностью в отношении к нему. «То, что я *делаю* с моим генетическим наследием и с моим телом, определенно важнее, чем просто данность моей биологической наследственности» (*Там же*, р. 65). Такие эмоции как гордость, смирение, вина, стыд и т.п. также относятся к тому, что я сам делаю с этим, а не к тому, чем я располагаю изначально. В этой же работе Маслоу подробно анализи-

рует понятие ответственности, подчеркивая, что первейшая ответственность личности — быть собой. Ответственность за другого человека допустима, если другой слаб и нуждается в помощи, но она не должна препятствовать ему в присвоении и осуществлении его собственной ответственности за себя.

Одним из наиболее отчетливых признаков эволюции воззрений Маслоу от потенциализма к экзистенциализму в последние годы его жизни выступает выдвижение на передний план понятия призвания или миссии (*Maslow, 1965 b; 1996; Frick, 2000*). Если раньше наличие дела или призвания выступало у Маслоу лишь как один из многих признаков самоактуализирующейся личности, то теперь оно становится все более центральным. Уже в книге «Эвпсихическое управление» Маслоу констатирует, что единственный работающий путь к спасению души — это посвящение себя какому-то значимому и стоящему делу, к которому человек ощущает призвание. Люди, которые добились не только спасения, но и заслужили уважение и любовь всех, кто их знал — это труженики и ответственные люди. Вдобавок все они были счастливы — настолько, насколько это было возможно в их обстоятельствах. Возможно, в других культурах существуют и другие пути, но в западной культуре этот путь единственный. «Все счастливые люди, которых я знал, были люди, хорошо работавшие над чем-то, что они считали важным» (*Maslow, 1965 b, p. 6*). В датированной 1966 годом статье «Высшая мотивация и новая психология» Маслоу констатирует, что чувство призвания или миссии — главная и универсальная характеристика самоактуализирующихся людей, присущая им всем без исключений. «Они реально включены в работу, которую они любят; слово "труд" здесь даже не подходит» (*Maslow, 1996, p. 90*). Деятельность самоактуализирующихся людей служит для них средством выражения вечных, высших ценностей (таких, как истина, добро, красота или справедливость) в повседневной жизни — этим они отличаются от остальных людей.

Таким образом, можно выделить еще одно — шестое — понимание самоактуализации у Маслоу. Это понимание связывает ее с призванием, миссией и фактически ставит знак равенства между самоактуализацией и такими ключевыми понятиями экзистенциальной психологии как самотрансценденция (*Франкл, 1990*) и интенциональность (*Мэй, 1997*). Самоактуализация в этом шестом понимании предстает как воплощение высших ценностей в индивидуальной активности, направленной на что-то значимое в мире. Это позволяет сделать вывод о том, что эволюция взглядов Маслоу в направлении экзистенциализма в последние годы его жизни привела к существенному переосмыслению центральных понятий его теории.

Поведемо ітоги. Принцип самоактуалізації як мотивації к розвертыванню генетически заданного потенціала, заложеного в біологіческой природі чловека, был вперше сформулірован К. Гольдштейном. К. Роджерс превратил этот принцип в етическую и мировоззренческую ідею, а А. Маслоу в своих ранних работах построил на его основе развернутую теорію мотивації и личности. Принцип самоактуалізації в его раннем, біологізаторском варианте встретил серъезную критику. Однако взгляды А. Маслоу не стояли на месте. В отличие от К. Роджерса, догматически отстаивавшего до конца жизни свою веру в біологіческую природу добра, Маслоу прошел сложнй путь трансформации теоретических воззрений, приведший его к концу жизни на позиции, близкие экзистенціальной психології. Опровергая свои более ранние взгляды, Маслоу признал, что благоприятные условия не гарантируют личностного развития автоматически, и что самоактуалізация, счастье и спасение души невозможны без осмысленного призвания в мире и направленности на высшие ценности. Категории призвания и ответственности личности стали для него центральными.

Интересно, что в последние годы разные авторы стали использовать понятие самоактуалізації вне исходного теоретического контекста, переосмысляя его в экзистенціальном ключе. Так, Р.Х. де Карвальо (*DeCarvalho*, 1990) предложил новую трактовку самоактуалізації на основе ідеи интенціональности Я, определив самоактуалізацию как «бытие в процессе аутентичного становления». Т. Бреннан и М. Пеховски (*Brennan, Piechowski*, 1991) соотнесли ідею самоактуалізації Маслоу с теоріей развития личности Казимежа Домбровского и получили эмпирические данные, позволившие отождествить уровень самоактуалізації с четвертым из пяти уровней по Домбровскому. Интересно, что описание пятого, высшего уровня по Домбровскому хорошо согласуется с приведенным выше шестым, экзистенціально ориентированным пониманием самоактуалізації у Маслоу. И. Сент-Арно (*St.-Arnaud*, 1996) развернул интегрированную теорію самоактуалізації в контексте самодетерминации и личностного выбора.

Таким образом, теория Маслоу с учетом ее эволюции оказывается весьма адекватной новой психології и задачам нового столетия; более того, психологіческой науке на новом витке своего развития еще предстоит открыть для себя нового Маслоу, уже не в первый раз опередившего свое время. Можно вполне согласиться с мнением Э. Хоффмана (*Hoffmann*, 1996, р. IX), что истинное значение работ Маслоу раскроется только в XXI столетии.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997 а. С. 156-176.
- Леонтьев Д.А.* Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997 б. С. 40—54.
- Леонтьев Д.А.* Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Наука, 2000. С. 322—324.
- Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999 а.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999 б.
- Мэй Р.* Любовь и воля. М.: Рефл-Бук, 1997.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Хорни К.* Невроз и развитие личности // Собр. соч.: В 3 т. М.: Смысл, 1997. Т. 3. С. 236-684.
- Ansbacher N.L.* Alfred Adler and Humanistic Psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1971. № 1. P. 53—56.
- Arkes H.R., Garske J.P.* Psychological Theories of Motivation. 2nd ed. Monterey (Cal.): Brooks/Cole, 1982.
- Aron A.* Maslow's other child // Journal of Humanistic Psychology. 1977. Vol. 17, № 2. P. 9-24.
- Brennan T.P., Piechowski M.M.* A developmental framework for self-actualization: evidence from case studies // Journal of Humanistic Psychology. 1991. Vol. 31, № 3. P. 43-64.
- Buhler Ch.* Theoretical Observations about life's basic tendencies // American Journal of Psychotherapy. 1959. Vol. 13, № 3. P. 561—581.
- Buhler Ch.* Basic tendencies of human life: theoretical and clinical considerations // Sinn und Sein / R. Wisser (Hg.). Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1960. S. 475-494.
- Buss A.* Humanistic psychology as liberal ideology: the socio-historical roots of Maslow's theory of self-actualization // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19, № 3. P. 43-55.
- DeCarvalho R.J.* The growth hypothesis and self-actualization: an existential alternative // The Humanistic Psychologist. 1990. Vol. 18, № 3. P. 252-258.
- Frankl V.E.* Psychotherapy and Existentialism. New York: Simon and Schuster, 1967.
- Frankl V.E.* Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Munchen: Piper, 1979.

Frick W. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview // Journal of Humanistic Psychology. 2000. Vol. 40, № 2. P. 128-147.

Geller L. The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow // Journal of Humanistic Psychology. 1982. Vol. 22, № 2. P. 56-73.

Geller L. Another look at self-actualization // Journal of Humanistic Psychology. 1984. Vol. 24, № 2. P. 93-106.

Giorgi A.P. Humanistic Psychology and metapsychology // Humanistic Psychology: Concepts and Criticisms / J.R. Royce, L.P. Mos (Eds.). New York; London: Plenum Press, 1981. P. 19-47.

Goldstein K. The organism. New York: American book company, 1939.

Goldstein K. Human nature in the light of psychopathology. Cambridge: Harvard University Press, 1940.

Goldstein K. Health as value // New knowledge in human values / A.H. Maslow (Ed.). New York: Harper and Brothers, 1959. P. 178-188.

Hampden-Turner C. Comment on «Maslow's other child» // Journal of Humanistic Psychology. 1977. Vol. 17, № 2. P. 25-31.

Hoffman E. Foreword // Maslow A.H. Future Visions: The unpublished papers of Abraham Maslow / E. Hoffman (Ed.). Thousand Oaks (Ca): Sage, 1996. P. IX-XVI.

Krippner S. (Ed.) The plateau experience: A.H. Maslow and others // Advances in altered states of consciousness and human potentialities. Vol. 1 / T.X. Barber (Ed.). New York: Psychological Dimensions, Inc., 1976. P. 651-664.

Lethbridge D. A marxist theory of self-actualization // Journal of Humanistic Psychology. 1986. Vol. 26, № 2. P. 84-103.

McClelland D.C. Comments on professor Maslow's paper // Nebraska symposium on motivation. Vol.3 / M.R. Jones (Ed.). Lincoln (Nb): University of Nebraska Press, 1955. P. 31-37.

Marks S. Culture, human energy, and self-actualization: a sociological offering to Humanistic psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19, № 3. P. 27-42.

Maslow A.H. Lessons from the peak experiences // Science and human affairs / R.E. Farson (Ed.) Palo Alto (Cal.): Science and Behavior Books, 1965 a. P. 45-54.

Maslow A.H. Eupsychian Management: A Journal. Homewood (Ill.): Richard D. Irwin; Dorsey Press, 1965 b.

Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2nd ed. New York: Van Nostand, 1968.

Maslow A.H. Notes on Being-psychology // Readings in Humanistic Psychology / A.J. Sutich, M.A. Vich (Eds.). New York: Free Press, 1969 a. P. 51-80.

Maslow A.H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // Readings in Humanistic Psychology / A.J. Sutich, M.A. Vich (Eds.). New York: Free Press, 1969 b. P. 153-199.

Maslow A.H. Motivation and Personality. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1970 a.

Maslow A.H. Religions, values and peak-experiences. New York: Viking, 1970 b.

Maslow A.H. The Farther reaches of human nature. Harmondsworth: penguin, 1976.

Maslow A.H. The journals of A.H. Maslow / R. Lowri (Ed.). Monterey: Brooks/Cole, 1979 (Vol. 1 and 2).

Maslow A.H. Future Visions: The unpublished papers of Abraham Maslow / E. Hoffman (Ed.). Thousand Oaks (Ca): Sage, 1996.

Nord W. A Marxist critique of Humanistic psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1977. Vol. 17, № 1. P. 75-83.

Rogers C.R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework// Psychology: A study of a science. Vol. 3 / S. Koch (Ed.). New York: McGraw-Hill, 1959.

Rogers C.R. The actualizing tendency in relation to «motives» and to consciousness // Nebraska symposium on motivation. Vol. 11 / M.R. Jones (Ed.). Lincoln (Nb): University of Nebraska Press, 1963. P. 1—24.

Rogers C.R. A humanistic conception of man // Science and human affairs / R.E. Farson (Ed.). Palo Alto (Cal.): Science and Behavior Books, 1965. P. 18-31.

Rogers C.R. Towards a theory of creativity // Creativity / P.E. Vernon (Ed.). Harmondsworth: Penguin, 1970. P. 137—151.

Rowan J. Ascent and Descent in Maslow's theory // Journal of Humanistic Psychology. 1999. Vol. 39, № 3. P. 125-133.

Shaw R., Colimore K. Humanistic psychology as ideology: an analysis of Maslow's contradictions // Journal of Humanistic Psychology. 1988. Vol. 28, № 3. P. 51-74.

Shostrom E.L. Time as integrating factor // The course of human life / Ch. Buhler, F. Massarik (Eds.). New York: Springer, 1968. P. 351-359.

Shostrom E.L., Knapp R.R. Actualizing therapy: foundations for a scientific ethics. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1976.

Smith M.B. Humanizing Social psychology. San Francisco: Josey-Bass, 1974.

Smith M.B. Humanistic Psychology// Encyclopedia of Psychology/J. Corsini (Ed.). N.Y.: Wiley, 1984. Vol. 2. P. 155-159.

St.-Arnaud Y. S'actualiser: par des choix eclaires et une action efficace. Montreal: Gaetan Morin, 1996.

Stein J. Effective personality: A humanistic approach. Belmont (Cal.): Brooks/Cole, 1972.

van Kaam A. Human potentialities from the viewpoint of existential psychology // Explorations in human potentialities / H.A. Otto (Ed.). Springfield (Ill.): C.C.Thomas, 1966. P. 335-346.

Wallach M.A., Wallach L. Psychology's sanction for selfishness: the error of egoism in theory and therapy. San Francisco: Freeman, 1983.

Weckowicz T.E. The impact of phenomenological and existential philosophies on psychiatry and psychotherapy // Humanistic psychology: Concepts and Criticisms / J.R. Royce, L.P. Mos (Eds.). New York; London: Plenum Press, 1981. P. 49-74.

Weisskopf W.A. Existential Crisis and the Unconscious // Readings in Humanistic Psychology/A.J. Sutich, M.A. Vich (Eds.). New York: Free Press, 1969. P. 134-144.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ: ТЕОРИИ, ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

7. О. Гордеев а

В последнее время исследованиям мотивации деятельности, ориентированной на достижения (учебные, профессиональные, спортивные и т.п.), придается все большее значение. И практикам, и теоретикам становится очевидна недостаточность (а порой и неадекватность) использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебной деятельности, определения готовности к школе, отбора в специальные классы и при приеме на работу. Мотивация достижения является надежным предиктором достижений в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях (см. *Хекхаузен*, 2001; *Хеллер*, 1997; *Helmreich et al.*, 1978; 1980). По свидетельству А. Анастаси и С. Урбины, в свою очередь ссылающихся на внушительный список англоязычных работ, «имеет место растущее признание роли мотивации учащихся в школьном обучении» (цит. по: *Анастаси, Урбина*, 2001, с. 331). Исследуются интересы и установки, эмоциональные реакции на неудачу, разного рода атрибуции и представления индивида о себе как показатели существенно связанные и определяющие достижения в учебе (см.: *Baron*, 1982).

Р. Стернберг, долгое время изучавший возможности предсказания успеха в разного рода деятельности (учебной, профессиональной), с помощью тестов интеллекта приходит к выводу, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект. Он пишет: «Причина, почему мотивация столь важна, заключается в том, что люди в рамках данной среды — например, класса — обычно проявля-

ют достаточно малый диапазон способностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким образом, мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде» (*Sternberg, 1996, p. 251—252*).

Взросший интерес к мотивационным факторам способствовал изучению их роли в развитии младенцев. Полученные исследователями данные свидетельствуют о том, что «ранние признаки мотивации овладения средой, возможно, являются лучшим предиктором последующей интеллектуальной компетентности, чем ранние замеры самой компетентности» (*Анастаси, Урбина, 2001, с. 333*).

Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких важных мотивационных характеристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата. Простое владение знаниями не обеспечивает их автоматическое использование в различных жизненных ситуациях. Люди с одним и тем же уровнем интеллектуальных способностей могут существенно различаться по тому, насколько способными они сами себя считают перед лицом преодоления встающих перед ними задач, и это находит отражение в результатах их деятельности.

Мотивация есть объяснительный конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления. Под **мотивацией достижения** мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности (то есть он может быть сопоставлен с другими результатами, используя некоторые стандарты оценки). (В этом смысле, не относящейся к мотивации достижения будет деятельность по построению межличностных отношений с соответствующими ей потребностями в любви, принятии, понимании, уважении и т.п.) Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую он считает важной (значимой). В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, спортивная, трудовая деятельность, а также деятельность, направленная на воспитание ребенка, помощь другим или приобретение каких-либо социальных умений. Однако наиболее исследованной остается мотивация достижения в области решения интеллектуальных задач.

Хотя Генри Мюррей в 1938 году выделил мотивацию достижения всего лишь как одну из двадцати потребностей, в дальнейших исследованиях (наряду с двумя социальными мотивациями — аффилиации и власти) ей было уделено очень много внимания. Уже этот особый интерес к проблематике мотивации достижения показал, что она является

одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Поскольку в современном индустриальном обществе ключевыми ценностями человеческого бытия являются профессиональный успех и реализация себя как человека любящего, то потребности в достижении, а также в любви и принятии могут признаны фундаментальными, содержание которых не может быть сведено к другим потребностям (которых может быть выделено великое множество). Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности человека в таких сферах жизни, где преобладают ситуации, связанные с деятельностью, ориентированной на определенный результат, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. В современном индустриальном обществе сферами жизни, в которых преобладают ситуации, связанные с деятельностью достижения, являются учебная и профессиональная деятельности.

Деятельность должна удовлетворять ряду условий, при одновременном присутствии которых действия воспринимаются самим субъектом или наблюдающими за ним лицами как составляющие деятельность достижения (*Heckhausen, 1974* — см. *Хекхаузен, 1986*). Согласно Х. Хекхаузену, эта деятельность должна (1) оставлять после себя осязаемый результат, который (2) должен оцениваться качественно или количественно, причем (3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком низкими, ни слишком высокими, то есть чтобы деятельность могла увенчаться, а могла и не увенчаться успехом и, по меньшей мере, не могла осуществиться без определенных затрат времени и сил. Для оценки результатов деятельности (4) должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным. Наконец, деятельность (5) должна быть желанной для субъекта и ее результат должен быть получен им самим. Если присутствует одно или больше условий и нет признаков отсутствия остальных, наблюдатель воспринимает поступки другого как деятельность достижения.

Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направлена на решение задач. «Если постановка задачи не позволяет увидеть объективированно результат, находится ниже или выше возможностей субъекта, если он не считает эталоны и нормы оценки деятельности обязательными для себя, если задача ему навязана или ее решение происходит без его участия, то о деятельности достижения речь может идти только в ограниченном смысле» (*Хекхаузен, 1986, с. 120*).

Интересно, что субъект может рассматривать в качестве достигнутой деятельности, которая большинством людей таковой не воспринимается. Например, мужчина может стремиться «завоевать»

как можно большее количество женщин, «коллекционируя» их. Или женщина может «с настойчивостью, достойной лучшего применения», стремиться изменить своего мужа. Однако, как показывает психотерапевтическая практика, такого рода направленности редко приводят к благополучию и комфорту, являясь скорее показателем психологического неблагополучия, поскольку данная область (относящаяся к взаимоотношениям людей друг с другом) в силу своей межличностной природы значительно меньше поддается собственному контролю субъекта. Другая ситуация, когда индивид однозначно нуждается в помощи психотерапевта, — видение жизни как процесса постоянной постановки достиженческих целей вместо просто бытия, наслаждения жизнью и общения с другими людьми. (Такого рода состояния очень часто приводят индивида к депрессии).

В своей работе «Исследования личности» Г. Мюррей определил потребность достижения следующим образом: «Достигать чего-то трудного. Овладевать, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это как можно быстрее и/или лучше. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить себя (в своих достижениях). Соревноваться с другими и превосходить их. Поднимать свое самоуважение благодаря успешному упражнению своего таланта (способностей)» (*Murray, 1938, p. 164*). Разработка Мюрреем совместно с Кристиной Морган Теста Тематической Апперцепции в 1935 году способствовала тому, что исследования мотивации значительно продвинулись вперед. Начало исследований мотивации достижения относится к концу 1940-х — началу 1950-х годов, когда группа ученых под руководством Джона Аткинсона и Дэвида Мак-Клелланда взялась за экспериментальное изучение потребности в достижении, а также за создание практических разработок, направленных на повышение эффективности деятельности менеджеров. Благодаря созданной Д. Мак-Клелландом на основе ТАТa методике диагностики мотивации достижения (*McClelland, 1958*), удалось обнаружить, что индивидуальные различия в выраженности мотива могут быть весьма большими и могут затрагивать как содержание мотивации достижения (ее предметную направленность), так и силу мотива и его устойчивость.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Известный специалист в области когнитивной психологии Р. Стернберг, описывая причины, мешающие людям с высоким уровнем интеллекта достигать высоких результатов и добиваться успеха, в качестве

основной причины указывает на недостаток мотивации: «Практически в любой окружающей обстановке <...> мотивация имеет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» (Sternberg, 1996, p. 251).

В работах когнитивного направления, выросшего из гуманистической психологии, проблематика мотивации получила свое дальнейшее теоретическое и экспериментальное развитие. В различных экспериментах было показано, что представления о способностях, усилиях и в более широком контексте — о возможности контролировать результат, к которому стремится субъект, оказывают влияние на результат деятельности больше и сверх его актуальных способностей. Например, Б. Коллинс (Collins, 1982 — цит. по: Bandura, 1997) показала, что вера в свои способности (самоэффективность) является лучшим предиктором положительного отношения к математике, чем реальные способности индивида, и напрямую влияет на результат деятельности, значительно повышая ее эффективность. Она разделила детей на группы с высокими и низкими представлениями о своей эффективности внутри каждого их трех уровней математических способностей. Учащиеся, которые верили в свою эффективность, быстрее отказывались от ошибочных стратегий решения задач, больше работали над задачами, вызывающими трудности, и достигали лучших результатов, чем дети, имевшие равные с ними способности, но сомневавшиеся в себе.

В зарубежной психологии в последние тридцать лет было предложено множество теорий, описывающих когнитивные предикторы мотивации достижения. В различных теориях мотивации достижения, предложенных в рамках когнитивного подхода (теория каузальной атрибуции Б. Вайнера, теория самоэффективности А. Бандуры, теории ожидаемой ценности (Дж. Атkinson, Дж. Экклс), социокогнитивная теория К. Двек, теория самооценности М. Кавингтона, теория воспринимаемого контроля Э. Скиннера), подчеркивается ведущая роль представлений индивида о своих способностях. Нам представляется необходимым проанализировать предложенные объяснительные конструкты и соответствующие им теории. К связанным между собой когнитивным конструктам, рассматриваемым в качестве предикторов мотивации достижения, относятся такие понятия как локус контроля, каузальные атрибуции, выученная беспомощность, самоэффективность, тип представлений о способностях. Ограниченность бихевиористского анализа, когда описывались лишь внешние условия стимуляции поведенческих проявлений мотивации — таких как настойчивость и готовность преодолевать трудности, — стала очевидной довольно скоро.

Разные теории объясняют различные показатели мотивации достижения, а также ее предикторы — когнитивные и эмоциональные. В работах бихевиористов о мотивации достижения не говорилось, поскольку сознание как предмет психологического изучения отрицалось, однако реальный вклад в ее изучение все-таки был осуществлен. В частности, необихевиористы (Б.Ф. Скиннер) внесли большой вклад в изучение процессов стимулирования внешней мотивации достижения. Ими были разработаны многочисленные методики модификации поведения, чрезвычайно популярные и у современных психологов-практиков. Эти методики опираются на ценные идеи Скиннера о позитивном и негативном подкреплении и наказании, их влиянии на мотивационные характеристики деятельности и соответственно на ее эффективность.

Первые исследования необихевиористского типа были посвящены пониманию мотивации через ее внутренние составляющие, такие как *желание* работать (стремление сделать что-то как можно лучше и/или быстрее) и *ожидания* успеха. Дж. Аткинсоном была предложена концепция мотивации достижения как ожидаемой ценности (*expectancy-value theory*), в которой мотивация определяется действием двух сил — во-первых, важностью для субъекта данного результата и, во-вторых, его субъективной достижимостью. Скрупулезному изучению этого второго показателя мотивации — ожиданию результата — были посвящены многочисленные исследования представителей когнитивного подхода в психологии. Их интересовало, чем определяются ожидания субъектом того или иного результата. Они предложили целый ряд объяснений этого состояния, сфокусировав свое внимание прежде всего на вере субъекта в свои способности. Значению первого показателя, понимаемого как субъективная привлекательность задачи, посвящены работы Дж. Экклс и ее коллег. В многочисленных исследованиях было показано, что субъективная ценность задачи является важным предиктором мотивации, а именно выбора субъектом задачи и его активности.

Мы рассмотрим пять современных теорий мотивации достижения, авторы которых поднимают различные вопросы, связанные с ее источниками и функционированием¹:

¹ Все рассматриваемые нами теории являются американскими. Современные исследования немецкой школы, занимающейся проблематикой мотивации достижения, представлены в других работах отечественных авторов (см. *Васильев, Магомед-Эминов*, 1991). На русский язык были также переведены две книги Х. Хекхаузена (1986, 2001), основателя этой школы, в которых содержится детальный обзор англо- и немецкоязычных работ поданной проблематике вплоть до 1979 года.

1. Как субъект интерпретирует причины успехов и неудач, с ним происходящих (Б. Вайнер).

2. Чем отличаются индивиды с пессимистичным и оптимистичным стилями каузальных атрибуций, и как сказывается выученная беспомощность на успешности деятельности (М. Селигман).

3. Чем отличаются имплицитные концепции такого фактора успешности в продуктивной деятельности как способности и как они связаны с адаптивными и дезадаптивными мотивационными паттернами (К. Двек).

4. Как влияет на мотивацию достижения уверенность субъекта в достижении определенных продуктивных целей (А. Бандура).

5. Каковы уровни экстринсивной (внешней) мотивации и от каких внутренних и внешних условий зависит успешное функционирование внутренней мотивации достижения (Э. Деси и Р. Райан).

АТРИБУТИВНЫЙ ПОД/ОД К МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Они могут, потому что они думают, что могут.
Вергилий. Энеида

Атрибутивная теория мотивации Б. Вайнера

Представители атрибутивного подхода к мотивации сосредотачивают свое внимание на том, как люди осмысливают происходящее с ними, а именно, как они объясняют вещи, которые они наблюдают и переживают. Существует множество атрибутивных теорий; мы остановимся на подробном рассмотрении теории Б. Вайнера, представляющей один из наиболее значительных вкладов в изучение проблематики мотивации достижения на новой когнитивной основе, а также покажем источники этой теории. Работы Вайнера способствовали новому возрождению данной области, позволив исследовать глубокие и важные мотивационные процессы строгим и точным образом. Начались систематические исследования того, как представления и убеждения людей определяют их мотивацию.

В середине 1960-х годов Дж. Роттером была предложена концепция внутреннего и внешнего контроля подкрепления, согласно которой индивиды различаются по некоторым обобщенным ожиданиям, касающимся собственной деятельности и того, насколько человек собственными усилиями может добиться желаемого (Rotter, 1966). Эксперименты, проводимые Роттером, и наблюдения, сделанные им во время клинической практики, дали ему возможность предположить,

^jJo?^

что «некоторым людям присуще постоянное чувство, что все, что происходит с ними, определяется внешними силами того или иного рода, в то время как другие считают происходящее с ними в значительной степени результатом их собственных усилий и способностей» (цит. по: *Майерс*, 1997, с. 74). Роттер назвал эту установку локусом контроля. Однако, поскольку содержание заданий его теста (I-E Control Scale) охватывало широкие области жизни (успехи в учебе, социальный престиж, любовь, взаимоотношения с коллегами по работе, социально-политические убеждения и общие мировоззренческие установки), предсказание с его помощью конкретных критериев успешности в различных типах деятельности оказалось невозможным, хотя он с достаточной надежностью предсказывал такие характеристики личности как политические взгляды, «деятельность по улучшению собственной жизни», конформность и т.п. (см. *Phares*, 1978). Связь между показателями локуса контроля и мотивацией достижения (а также самими достижениями, например, в учебной деятельности) также не была подтверждена. Было показано, в частности, что и индивиды с высокими показателями по внутреннему контролю, и индивиды с высокой мотивацией достижения предпочитают задачи средней сложности, но первые, в отличие от вторых, с готовностью выбирают и легкие задачи (*Liverant, Scodel*, 1960).

Теоретики атрибутивного подхода (*Nicholls*, 1978; *Werner*, 1985) опираясь на работы Ф. Хайдера и Дж. Роттера, развили теорию мотивации достижения как ожидаемой ценности, предложенную Дж. Аткинсоном. Они предположили, что ожидания будущих результатов определяются тем, что индивид думает (то есть его представлениями) о причинах успехов и неудач: атрибуция (приписывание) неудачи недостаточным усилиям будет способствовать усилению мотивации достижения, а атрибуция недостатку способностей будет ее уменьшать.

Бернард Вайнер задался вопросом, почему одним людям удается добиться многого, а другим нет. Он обратил внимание на результаты экспериментов бихевиористов с крысами и голубями, которые в случае прекращения подкрепления (речь шла о режиме частичного подкрепления) продолжали до ста раз нажимать на педаль, в то время как на людях этот феномен не воспроизводился. Вайнер предположил, что большое значение имеет то, как люди истолковывают прекращение подкрепления. Те, кто считает, что причина прекращения стимулирования носит характер временный (например, сломалось оборудование) продолжают стараться, а те, кто считает его постоянным (например, «экспериментатор решил больше не вознаграждать меня»), прекращают попытки. В экспериментальном исследовании Вайнер и

Таблица I

**Примеры атрибуций относительно оценок
за экзамен по математике**

Оценка	Атрибуция	Пример
Высокая	Способности	<i>У меня есть способности к математике</i>
	Усилие	<i>Я хорошо готовился к экзамену</i>
	Способности + Усилия	<i>У меня есть способности к математике и я усиленно готовился к экзамену</i>
	Задача (легкость)	<i>Вопросы были легкими</i>
	Удача	<i>Мне повезло Я выучил правильный/нужный материал для экзамена</i>
Низкая	Способности	<i>У меня нет способностей к математике</i>
	Усилия	<i>Я недостаточно готовился к экзамену</i>
	Способности +Усилия	<i>У меня нет способностей к математике, и я недостаточно готовился к экзамену</i>
	Задача (трудность)	<i>Тест был невероятно трудный, с ним никто не справился</i>
	Случай	<i>Мне не повезло, я учил не то, что спрашивали на экзамене Именно то, что мне попалось в билете, я не успел выучить — не повезло!</i>

Кукла {Weiner, Kukla, 1970) обнаружили, что люди с высокой (результатирующей) мотивацией достижения воспринимают успех как связанный со способностями и усилиями, а неудачу как вызванную недостатком усилий. Индивиды с низкой мотивацией достижения полагают, что причиной их успеха является мера трудности задачи (ее легкость) или удача, а причиной неуспеха — недостаток способностей. Эти результаты становятся понятными, если принять во внимание тот факт, что люди с высокой мотивацией достижения склонны оценивать свои способности высоко, а люди с низкой мотивацией достижения, напротив, низко {Weiner, Potepan, 1970). Очевидно, что объяснение неудач в терминах изменчивых факторов, таких как случайность, будет способствовать более оптимистичному взгляду на будущее, чем объяснение в терминах более стабильных факторов — например, трудности задачи или способностей.

Опираясь на работы Ф. Хайдера (*Heider, 1958*) и Дж. Роттера (*Rotter, 1966*), Б. Вайнер (*Weiner et al., 1971*) разработал модель каузальных атрибуций, согласно которой причины поведения описываются по двум основаниям: (1) внутренняя или внешняя по отношению к индивидууму и (2) относительно стабильная или нестабильная во времени. Способности являются внутренним и относительно стабильным фактором. Усилия — внутренним, но нестабильным. Трудность задачи — внешняя и относительно стабильная причина, поскольку условия задачи не сильно изменяются во времени, а удача является внешней и нестабильной — можно быть «везучим» в одной ситуации и «невезучим» в другой. Предполагалось, что эти факторы равноправны и что для любого заданного результата один или два фактора будут восприниматься как основная причина. Например, ученик, получивший высший балл по тесту по истории, может приписать его главным образом своим способностям («Мне хорошо дается история») и усилиям («Я очень старался, хорошо подготовился к тесту»), частично — трудности задачи («Тест был не слишком трудным») и совсем немного — везению («Пару вопросов я просто угадал»). Везению обычно придается относительно меньшее значение.

Постулировав существование четырех каузальных атрибуций, Вайнер не полагал, что способности, усилия, трудность задачи и случай являются единственными причинами, которые используют учащиеся для объяснения своих успехов и неудач, а исходил из того, что они наиболее характерны для деятельности, направленной на достижение. Метаанализ исследований, проведенных Вайнером впоследствии на материале самых разных задач и жизненных ситуаций, подтвердил, что выделенные причины действительно являются наиболее характерными при объяснении людьми своих успехов и неудач (*Weiner, 1985*).

Однако в ряде исследований было показано, что люди, оценивая результаты своей деятельности, используют значительно большее количество источников информации, чем четыре причинных фактора (усиления, способности, трудность задачи и случай). Так, в частности, помимо восприятия трудности задачи и количества затраченных усилий, они учитывают, насколько благоприятна была ситуация, какое количество внешней помощи они получили, каково было их физическое и психическое состояние, а также каков был общий паттерн их успехов и неудач.

С целью интеграции этих данных в свою модель, Вайнером (*Weiner, 1979*) был добавлен третий параметр — контролируемость — неконтролируемость причины субъектом, что таким образом привело к выделению восьми типов причин в его атрибутивной модели (см. табл. 2). Эта новая модель позволила дифференцировать стабиль-

Таблица 2

Модель каузальной атрибуции Б. Вайнера
(Weiner, 1985)

	Внутренняя		Внешняя	
	Стабильная	Нестабильная	Стабильная	Нестабильная
Контролируемая	Отношение к учебе (усердие, лень)	Старание (в данный момент)	Типичная помощь учителя	Помощь, получаемая от других людей
Неконтролируемая	Способности	Телесное и душевное состояние (настроение, усталость)	Сложность задания	Случай

ные контролируемые причины от стабильных неконтролируемых, а также два вида внутренних причин — контролируемых и неконтролируемых. Из модели следует, что внешние причины могут быть и контролируемыми, что во многом объясняет, почему конструкт интернальности, предложенный Роттером, оказался плохим предиктором веры субъекта в контролируемость событий. Помимо обычного усилия, рассматриваемого как внутренний и нестабильный фактор (непосредственное усилие), модель позволяет выделить еще фактор общего усилия (типичного усилия, характерного для субъекта): так, люди могут быть охарактеризованы как ленивые или работоспособные (трудоголики). Оба типа усилий рассматриваются как контролируемые, в то время как обнаруживаются другие внутренние факторы (например, настроение, усталость, болезнь), таковыми не являющиеся.

Последующие исследования подтвердили, что параметр контролируемости действительно чрезвычайно важен для оценки субъектом вероятности будущих успехов и предсказания его поведения в ситуации достижения. Данная классификация послужила хорошей основой для исследований и атрибутивных программ, направленных на формирование адаптивных каузальных атрибуций.

Поскольку эмоциональные компоненты являются важными составляющими процесса мотивации, Вайнер предпринял попытку интегрировать в своем подходе когнитивные предикторы мотивации в виде разного рода каузальных атрибуций с эмоциональными реакциями, имеющими последствия для самооценки и мотивации.

Атрибутивный подход к эмоциям предполагает анализ временной последовательности, в связи с которой более сложные эмоции возникают постепенно с целью более тонкого определения и дифференциации аффективного опыта (*Weiner, 1986*). Вайнер приводит следующие примеры, описывающие последовательность «когниция — эмоция», которая замечательно схватывает всю сложность эмоциональных переживаний: «Я только что получил двойку за экзамен. Это очень низкая оценка» (это рассуждение вызывает относительно легкие чувства фрустрации и расстройств). «Я получил эту оценку, потому что не постарался как следует» (это размышление сопровождается чувством вины). «Очевидно, со мной что-то не так (мне чего-то не хватает)» (это рассуждение приводит к сомнениям в своей ценности, низкой самооценке). «Того, чего мне не хватает, мне, по-видимому, всегда будет не хватать» (это заключение продуцирует беспомощность).

Альтернативная ситуация: «Я только что получил на экзамене "отлично". Это очень высокая оценка» (это когнитивное представление продуцирует счастливое состояние). «Я получил эту оценку, потому что я очень хорошо работал в течение учебного года» (эта когниция запускает чувства удовлетворения и расслабления). «У меня действительно есть положительные качества, которые мне помогут в будущем» (это рассуждение сопровождается высокой самооценкой, чувствами собственной значимости и оптимизма).

Как показывают приведенные выше сценарии, можно выделить три типа эмоциональных реакций на успех или неудачу (результат, сопровождающий деятельность достижения). Сначала следуют общие позитивные или негативные эмоциональные реакции, такие как радость или грусть, которые просто отражают факт произошедшего успеха или неудачи. Это так называемые эмоции, не зависящие от атрибуций (*attribution independent*) — относительно несложные эмоциональные состояния, возникающие относительно рано во временной последовательности, еще не нагруженные приписываниями личностной ответственности.

За первыми эмоциональными реакциями следует поиск каузальных факторов, ответственных за результат. Осуществление такого рода поиска особенно вероятно тогда, когда результат был неожиданным, негативным или важным для индивида. За идентификацией определенных причин следуют более детальные эмоции. Например, человек может чувствовать себя довольным или расслабленным после успеха, который он связывает с затраченными усилиями, или же испытывать чувства благодарности, если тот же самый результат расценивается им как произошедший благодаря помощи других людей. Эти зависи-

ые от атрибуций эмоции являются более сложными и разнообразными, чем эмоции первого типа.

Наконец, третий тип эмоциональных состояний непосредственно связан с основными параметрами каузальных атрибуций, их базовыми свойствами. Это наиболее когнитивно сложные эмоциональные состояния. Согласно теоретическим взглядам Б. Вайнера {Weiner, 1979, 1985}, каузальные атрибуции оказывают влияние на ожидания будущих успехов, настойчивость и уровень усилий, а также эмоциональные реакции.

Вайнер (см. Weiner, 1982, 1986) показал, что характер эмоциональных переживаний определяется вызвавшими их атрибуциями. Параметр *стабильности* связан с эмоциями, отражающими представления о будущих результатах. Например, стабильные причины неудач (недостаточные способности, сложность задачи) порождают чувства безнадежности, апатии, покорности судьбе, то есть негативные переживания, связанные с убеждением в том, что будущее не сулит улучшений. (Отметим, что в рассматриваемой ниже теории выученной беспомощности также было показано, что когниции, связанные с тем, что нет связи между усилиями субъекта и последующими результатами, ведут к депрессивным переживаниям — см. Abramson, Metalsky, Alloy, 1989.) Напротив, атрибутирование неудачи за счет нестабильных причин (случайность, недостаточные старания, плохое настроение) должно приводить к более высоким ожиданиям успеха в будущем, чем атрибутирование за счет стабильных причин (непосредственное усилие, удача).

Параметр *локуса* прежде всего связан с гордостью и другими самооценочными эмоциями. Когда человек считает, что причиной успеха являются его способности, усилия или какие-то другие личностные характеристики (а не помощь учителя или легкость задачи), он склонен испытывать гордость за результат деятельности. Наоборот, в случае неудачи, атрибутируемой внутренними факторами, наблюдается снижение самооценки. Есть по крайней мере одно хорошо документированное (хотя и не прямое) подтверждение связи параметра локуса с самооценкой. В социально-психологических исследованиях, посвященных ошибкам атрибуций, было показано, что люди имеют тенденцию считать себя ответственными за позитивные результаты своей деятельности (т.е. приписывать успех внутренним факторам) и обвинять других в произошедших с ними неудачах (т.е. приписывать неудачи внешним факторам), что способствует сохранению их самооценки — см. Weary, 1978.

Наконец, параметр *контролируемости*, согласно гипотезе Вайнера, связан с различными эмоциями, направленными как на себя (вина, стыд), так и на других (гнев и жалость). Человек испытывает

чувство вины, если он потерпел неудачу, причиной которой считает вполне контролируемые факторы. Последние включают в себя не только недостаток усилий, но и любые другие причины, которыми субъект способен сам управлять. Напротив, появление чувства стыда более вероятно тогда, когда неудача, по мнению субъекта действия, произошла из-за каких-то причин, не поддающихся его контролю, например низких способностей. Чувства контроля связаны со стремлением субъекта продолжать заниматься данной деятельностью, проявлять усилия и настойчивость при решении трудных задач, а также с достижениями. Согласно данным исследований, те, кто убежден в невозможности контролировать свои учебные достижения, обладают низкими ожиданиями успеха и проявляют низкую мотивацию достижения (см. *Graham, 1991*).

В своей не так давно вышедшей книге Б. Вайнер (см. *Weiner, 1995*) модифицировал предложенную им в середине 1980-х годов схему процесса атрибуции, включив в нее суждение субъекта об ответственности, возникающее у него на основе информации о контролируемости результата деятельности, намерениях и различных смягчающих обстоятельствах.

Таким образом, атрибуция не только влияет на понимание субъектом ситуации и ведет к различным эмоциональным состояниям, но и определяет будущее поведение, направленное на достижение поставленных им целей.

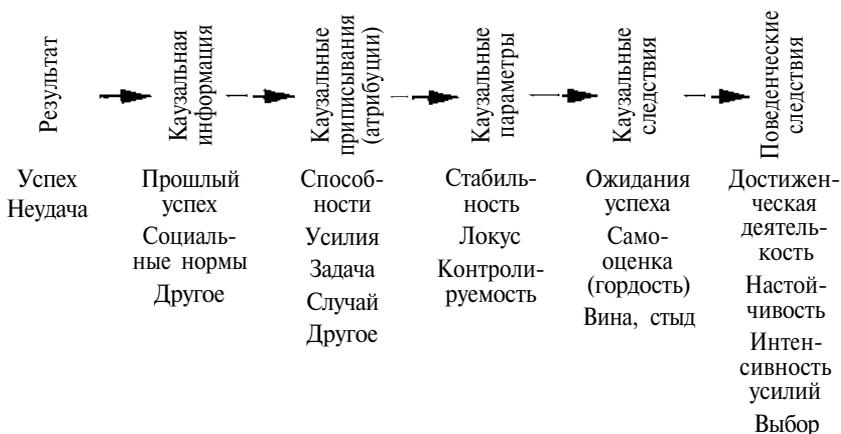


Рисунок 1. Упрощенная схема детерминант поведения, ориентированного на достижение (по *Weiner, 1995*)

Эмоциональные реакции не только отражают атрибуты субъектом причин тех или иных результатов, но также являются основанием для его будущих действий (см. *Graham, 1991; Weiner, Graham, 1989*). Например, гордость, вызванная успехом, приписываемым внутренним факторам, является ключом к запуску поведения, направленного на достижения, возможно, чтобы вновь испытать приятные эмоциональные состояния. Напротив, стыд, испытываемый в случае неудачи, запускает желание убежать от неприятной ситуации. Поскольку вина вызывается эмоциями, связанными с личной контролируемостью фактора, она должна мотивировать к действиям. В поддержку данной гипотезы М. Кавингтон и С. Омелих (*Covington, Omelich, 1984*) обнаружили, что студенты, которые сообщали, что испытывали вину после плохо сданного в середине семестра теста, показали лучшие результаты на экзамене в конце семестра по сравнению со своими однокурсниками, не испытывавшими чувства вины.

Атрибутивная теория мотивации имеет свои слабые стороны. Например, было показано, что на эмпирическом уровне три параметра, по которым анализируются причины, взаимосвязаны (*Anderson, 1983*). Также под вопросом остается надежность предлагаемой классификации, ее приложимость для разных людей в разных обстоятельствах. Несмотря на то, что согласно работам Вайнера и его коллег люди действительно имеют тенденцию приписывать успехи и неудачи выделенным причинам, они иногда по-разному понимают их сущность. Например, С. Кранц и С. Руд просили респондентов определить четыре причины (усилия, способности, трудность задачи и удачу) в терминах концепции Вайнера. Обнаружилось, что более половины испытуемых рассматривают способности как нестабильный фактор (*Krantz, Rude, 1984*).

С другой стороны, как способности не всегда являются фиксированными и не поддающимися личному контролю, так и усилие не всегда поддается легкому контролю. Люди, напряженно работающие и при этом не добивающиеся успеха, перестают верить в то, что они могут прилагать усилия еще более высокого уровня (*Bandura, Cervone, 1986*).

Кроме того, помимо указанных Вайнером измерений, люди используют и другие измерения (см. *Хекхаузен, 1986*). Последующие исследования многочисленных последователей атрибутивного подхода к мотивации достижения позволили обнаружить такие атрибуты как действия и отношение других людей (учителей, других учеников), свое настроение, усталость, болезнь, личность, внешний вид. Было показано, что их характер определяется как индивидуальностью субъекта, так и особенностями ситуации: например, экзамены

чаще связываются с усилиями, а результаты художественных проектов рассматриваются как зависящие от способностей и усилий. Везение считается наиболее важным в играх, где элемент случайности высок. Это ставит под сомнение необходимость диагностики выделенных Вайнером причинных факторов как предикторов мотивации продуктивной деятельности.

Стабильность некоторых каузальных атрибуций подвергалась сомнению. Так, согласно атрибутивной теории, такие причины как способности рассматриваются как стабильные, а, например, удача — как нестабильные. Однако оказалось, что способности могут восприниматься человеком как нестабильные, сродни усилиям (*Dweck, 1986*), а удача, напротив, как нечто стабильное (*Zhao et al., 1998* — цит. по: *Dweck, 1999*). В последнем случае люди склонны воспринимать удачу как неизменную долю или судьбу, что соответственно сказывается на их мотивации: когда что-то случается с ними и они приписывают это случаю (неудаче), то они воспринимают это событие не как временное, которое они смогут в будущем преодолеть, а как нечто стабильное, с чем придется смириться.

Таким образом, исследования каузальных атрибуций внесли ценный вклад в изучение мотивации достижения, но результаты были во многом неоднозначны. Связь между каузальными атрибуциями и такими показателями мотивации как настойчивость, уровень усилий, выбор задач и постановка целей остается неясной. Кроме того, под вопросом характерность самого феномена каузальной атрибуции (*Diener, Dweck, 1978*). Результаты анализа связи каузальных атрибуций с успешностью деятельности также весьма противоречивы.

Теория выученной беспомощности

Значение чувства контролируемости событий подвергалось изучению в многочисленных исследованиях, проводимых с позиций самых разных подходов и концепций. Было показано, что люди действительно ценят сильное чувство внутреннего контроля и пытаются избежать ситуаций, которые они не могут контролировать. При этом диапазон возможных реакций весьма широк: от сильной эмоциональной реакции типа злости (см. *Brehm, Brehm, 1981*) до отказа от действий (см. *Glass, Singer, 1972*), апатии и безнадежности (см. *Abramson, Seligman, Teasdale, 1978*). Однако основным способом реагирования является попытка восстановления контроля (см. *Taylor, 1986*).

Почему одни люди активны в ситуациях неудач, а другие быстро отказываются от борьбы и предаются отчаянию? Мартин Селигман (*Seligman, 1975; Seligman, Reivich, Jaycox, 1995*) подверг детальному

изучению такой важнейший показатель мотивации достижения как адаптивная реакция на неудачи — во всех ее проявлениях, на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровне. Кроме того, если Вайнеру удалось показать роль каузальных атрибуций результата деятельности как важных внутренних предикторов ожидания успеха, то Селигман показал, что опыт длительных неудач, встреча с негативными жизненными событиями может выступить надежным внешним предиктором снижения ожидания субъекта относительно его будущей успешности.

Теория Селигмана пытается объяснить поведение, направленное на достижения, а точнее его отсутствие, используя конструкт выученной беспомощности. Выученная беспомощность — это психологическое состояние, которое включает нарушения непосредственно в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах, возникающее вследствие пережитой субъектом неподконтрольности. Выученная беспомощность была впервые выделена в лабораторных экспериментах с собаками и описана как результат воспринимаемой животным независимости между его усилиями и последующими успехами/неудачами. В экспериментах Селигмана и его коллег собаки подвергавшиеся вначале слабым ударам тока, которых они не могли избежать, помещались затем в клетки, где их активность могла помочь им избежать неприятных воздействий. Однако собаки, пережившие опыт неизбежного стресса, проявляли удивительно мало попыток справиться с ним в последующем, демонстрируя пассивное поведение. Напротив, собаки, которые могли контролировать ситуацию (избегая болевого воздействия) в первой серии эксперимента, легко учились избегать тока и во второй серии, будучи помещенными в другую клетку и столкнувшись с другой ситуацией. Впоследствии феномен выученной беспомощности разными исследователями был продемонстрирован на кошках, рыбах, мышах и обезьянах-приматах. Но предметом основного интереса к выученной беспомощности был, конечно, человек.

Были проведены многочисленные исследования, подтвердившие феномен выученной беспомощности у людей. В одном из них, проведенном Дональдом Хирото (*Hiroto, 1974*) на людях, были практически в точности воспроизведены результаты, полученные Селигманом и его коллегами. Испытуемым в группе с сохранением контроля предъявлялся громкий звук, который они могли остановить, нажав на кнопку. Другая группа, лишенная возможности контроля, слышала тот же громкий неприятный звук, но не могла его контролировать. Затем в основном эксперименте обеим экспериментальным группам, а также контрольной, не участвовавшей в предварительном эксперименте, предлагалось так же научиться простым движением руки

устранить неприятный шум. Также как и в эксперименте с собаками, группа, не участвовавшая в предварительном эксперименте, и группа, имевшая возможность контролировать ситуацию, быстро научились управлять шумом, в то время как группе, лишенной контроля над ситуацией в первом эксперименте, этого сделать не удавалось. Большинство испытуемых пассивно сидели и терпели неприятный шум.

Исследование Хирото включало еще две дополнительные переменные, показывающие, что ответы испытуемых зависели от того, как они оценивали свою способность контролировать события. Перед тестовым опытом вводилась дополнительная инструкция, сообщавшая о зависимости контроля над звуком либо от случая, либо от способностей испытуемых. Половине испытуемых в каждой из трех групп говорилось, что они имеют дело со случаем, а половине — что тестируются их умения. При навязывании экспериментатором атрибуции первого рода латентное время выключения звука оказывалось больше (во всех трех группах), чем при атрибуции второго рода. Исследование личностных характеристик, таких как локус контроля (измеренный по шкале Роттера), также показало важные значимые связи с беспомощностью. Экстерналы обучались медленнее. Таким образом, результаты исследования Хирото не только подтвердили, что люди реагируют на невозможность контроля над ситуацией сходным с животными образом, но и акцентировали когнитивную природу беспомощности у людей. Это согласуется с положениями Селигмана о том, что беспомощность отражает веру субъекта в степень эффективности его ответов. Беспомощные не верят, что их ответы могут повлиять на неприятные события, в то время как люди, которых не обучали быть беспомощными, верят, что их ответы будут оказывать влияние на прекращение этих событий.

Из этих и других исследований Селигман заключил, что выученная беспомощность характеризуется проявлением трех видов дефицита: (1) неспособность действовать (инициировать ответы), (2) неспособность обучаться и (3) эмоциональные расстройства.

В отличие от Вайнера, Селигман обратил внимание на то, что интерпретация индивидом своих успехов и неудач может быть различной. Более того, эта несимметричность является желательной и крайне адаптивной, и именно она имеет место у индивидов с высокой мотивацией достижения. Так, атрибутирование за счет постоянных факторов, например способностей, в случае успеха хорошо сочетается у них с атрибутированием за счет временных факторов, например недостатка усилий, в случае неудачи («Я не постарался» или «Я устал»). Также атрибутирование за счет широких (универсальных) факторов в случае удачи может сочетаться с атрибутированием за счет конкретных факторов в случае неудачи (например, прова-

ла на экзамене — «Преподаватель X нечестный»). И наконец, использование внутренних причин для объяснения собственных успехов («Я умный») может сочетаться с использованием внешних — при неудаче («Ты глупый»). Как видно, Селигман попытался интегрировать представления Вайнера об успехе и неудаче в более широкий контекст, объясняющий более широкий круг событий, в том числе и не зависящих от воли индивида.

Следующее отличие теории Селигмана от модели Вайнера касается используемых им каузальных параметров. В работах М. Селигмана и его аспирантки Л. Абрамсон были выделены следующие параметры объяснения: стабильный — изменчивый (постоянство); универсальный — конкретный (широта); внутренний — внешний (персонализация) (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). В отличие от Вайнера Селигман отказался от параметра контролируемости и добавил параметр обобщенности или широты, ключевой для возникновения депрессии.

Селигман ввел понятие *стиля объяснения*, который описывается с помощью трех параметров — постоянство, широта (универсальность) и персонализация. Первая характеристика временная, она имеет отношение к объяснению причин происходящих с индивидом событий постоянными или временными факторами. Вторая характеристика — пространственная, она имеет отношение к степени универсальности оценки индивидом происходящих с ним событий: склонен ли он к чрезмерному обобщению или, наоборот, к специфическому, конкретному рассмотрению отдельно взятых ситуаций. Персонализация — параметр, выделенный еще предшественниками Селигмана, — предлагает ответ на классический вопрос «Кто виноват?»: когда происходят неприятности, индивид может обвинять либо себя, либо других людей и обстоятельства.

Пессимистичный стиль объяснения характеризуется объяснением *плохих (неблагоприятных) событий* личными (внутренними) характеристиками, являющимися постоянными и общими (глобальными, универсальными), а оптимистический стиль — внешними, временными и конкретными. Напротив, при пессимистическом стиле объяснения *хорошие события* рассматриваются прямо противоположным образом — как временные, относящиеся к конкретной области и вызванные внешними причинами (например, везением), а при оптимистическом стиле — как постоянные, универсальные и вызванные личностными причинами (например, наличием способностей — что способствует поддержанию высокой самооценки). Показано, что при Депрессии индивид имеет тенденцию объяснять неудачи постоянными и общими причинами.

Эти характеристики рассматриваются Селигманом в качестве трех базовых причин, объясняющих, почему некоторые люди не впадают

Стили объяснения по Селигману (Seligman, 1990)

Параметры стиля объяснения	Характер событий	
	Неприятности	Благоприятные события
ПОСТОЯНСТВО	Примеры утверждений (<i>курсивом выделены пессимистичные утверждения</i>)	
Постоянный	<i>Я конченый человек</i> <i>Ты вечно ворчишь</i> <i>Начальник настоящий придурок</i>	Я талантлив(а) Я всегда счастлив Мой соперник никуда не годится
Временный	Я выдохся Ты ворчишь, если я не уберу свою комнату Начальник в плохом настроении	<i>Это мой счастливый день</i> <i>Я стараюсь изо всех сил</i> <i>Мой соперник устал</i>
ШИРОТА		
Конкретный	Профессор Х нечестный Я отвратительна для него Эта книга бесполезна	<i>Я соображаю в математике</i> <i>Мой маклер сведущ в нефтяных акциях</i> <i>Она считала меня обаятельным</i>
Универсальный	<i>Все преподаватели нечестные</i> <i>Я отвратительна</i> <i>Книги бесполезны</i>	Я вообще соображаю Мой маклер знает биржевой рынок Я обаятелен
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ		
Внутренний подход	<i>Я глупый(ая)</i> <i>Нет у меня таланта картежника</i> <i>Я человек ненадежный</i>	Я умею воспользоваться везением Мое мастерство
Внешний подход	Ты глупый(ая) Не везет мне в картах Я вырос(ла) в бедности	<i>Повезло</i> <i>Мастерство моих товарищей по команде</i>

в депрессию, когда они сталкиваются с негативными событиями (Peterson, Seligman, 1984). По сути, стиль объяснения понимается им как личностная черта, присущая индивиду. Более того, исследования Селигмана и его коллег показали, что пессимистический стиль объяс-

нения является достаточно стабильной характеристикой: была обнаружена высокая корреляционная связь между стилем объяснения в [Юношеском возрасте и спустя 50 лет. В исследованиях 1980—90-х годов было показано, что беспомощный, пессимистичный объяснительный стиль является предиктором депрессии, а оптимистический стиль объяснения — психического и физического здоровья (*Abramson, Metalsky, Alloy*, 1989; *Nolen-Hoeksema et al.*, 1992; *Peterson, Seligman*, 1984; *Seligman, Nolen-Hoeksema*, 1987).

Было также показано, что учащиеся с адаптивным (оптимистическим) стилем объяснения и в школе и в университете показывают результаты выше, а с пессимистическим — ниже, чем предсказывают тесты интеллекта. В обзоре литературы, посвященном данной проблематике (см. *Peterson*, 1990), дается большой перечень исследований, в которых была обнаружена позитивная связь пессимистического стиля объяснения с плохой успеваемостью в школе, дефицитом поиска помощи, более низким уровнем притязаний, неадаптивными (плохо определенными) целями достижения и неэффективным использованием учебных стратегий.

Селигман также исследовал источники стиля объяснения у детей, такие как стиль объяснения матери, критика со стороны взрослых (родителей и учителей) и неблагоприятные события и кризисы в жизни ребенка (см. *Зелигман*, 1997). Исследования Селигмана подтвердили, что стиль объяснения ребенка совпадает со стилем объяснения его матери, независимо от пола ребенка. Очевидно, это связано с тем, что дети учатся у своих матерей объяснению разного рода причинных зависимостей, которые те им постоянно сообщают, встречаясь с теми или иными проблемами, потому что именно матери обычно проводят с ними больше всего времени (и дети имеют соответственно больше возможностей наблюдать за ними). Следующим источником, благодаря которому ребенок формирует свой стиль объяснения, является характер обратной связи, получаемой ребенком со стороны воспитывающих его взрослых, то есть то, как они объясняют причины успехов и неудач в жизни ребенка. Например, школьный учитель может давать ребенку замечания и комментарии, приписывающие неудачи последнего на уроке временным и конкретным причинам («Ты недостаточно старался»; «Ты была невнимательна»; «Ты хулиганил, когда я объясняла материал»). Напротив, объяснения неудач ребенка, даваемые другим учителем, могут иметь постоянный и широкий характер («Ты слабовата в математике»; «Ты никогда не проверяешь свою работу»; «Ты вечно сдаешь неряшливую работу»). Критика, которую взрослые адресуют ребенку при его неудачах, накладывает отпечаток на то, что он сам о себе думает. Наконец, третьим источником стиля объяснений, формируемого ребенком, соглас-

но предположению Селигмана, являются неблагоприятные события, переживаемые в детском возрасте. Селигман обнаружил, что дети, которые сталкиваются с разводом родителей, родительскими ссорами, а также смертью близкого родственника (например, бабушки или дедушки) или любимого животного чаще обнаруживают пессимистический стиль объяснения.

Несмотря на то, что данные исследований не дают оснований для предположения о кросс-ситуационной общности такой черты как стиль объяснения (и имеются значительные трудности с ее измерением), трудно переоценить вклад Селигмана и его коллег, занимающихся проблематикой выученной беспомощности, в исследование когнитивных предикторов мотивации достижения {Anderson et al., 1988}.

Теория имплицитных представлений о способностях: модель К. Две,"

Исследования, проведенные с детьми, подтвердили, что некоторые дети также подвержены выученной беспомощности (Dweck, 1991; Seligman et al., 1988), которая, как и у взрослых, связана с проявлениями негативных эмоций и депрессией (Fincham, Diener, Hokoda, 1987). Используя методы самоотчета детей-учащихся начальной школы и оценки учителей в течение двух лет, Ф. Финхам с коллегами (Fincham, Hokoda, Sanders, 1989) обнаружили, что выученная беспомощность является относительно стабильной характеристикой. Это подтверждает более ранние данные М. Селигмана, обнаружившего, что выученная беспомощность формируется у ребенка к восьми годам (см. Зелигман, 1997).

Кэрол Двек показала, что представления субъекта о себе, своих качествах имеют большое значение для его мотивации: в частности, представления субъекта о собственном интеллекте имеют важное значение для мотивации, направленной на достижения. Она также интегрировала конструкт выученной беспомощности и конструкт *целей* в модель мотивации достижения (Dweck, 1986, 1999). Так же как и М. Селигман, она начала заниматься этой проблематикой в начале 1970-х годов, но — сразу на людях, а именно, школьниках, имеющих проблемы с академической успеваемостью. Следуя идеям теоретиков атрибутивного подхода к мотивации, подчеркивавших роль веры во внутренние факторы для достижения успеха в продуктивной деятельности, Двек предположила, что представления о таком внутреннем факторе как способности могут различаться. Двек удалось показать, что имплицитные теории способностей имеют значительные следствия для таких показателей мотивации как тип целей, которые ста-

вит перед собой субъект (учебные или результативные), а также уровень их сложности и настойчивость, которую он демонстрирует при встрече с трудностями.

К. Двек и А. Бандура (*Dweck, Bandura, 1985* — цит. по: *Chiu, Hong, Dweck, 1994*) обнаружили, что не все люди воспринимают способности сходным образом, понимая под этой атрибуцией результатов деятельности нечто стабильное и неизменное, как это следовало из схемы Б. Вайнера. Они выделили два типа имплицитных теорий интеллекта — теории заданности (*entity theories*) и теории приращения (*incremental theories*). Люди с теорией заданности (*entity*) о сущности и природе интеллекта полагают, что интеллект есть постоянное (фиксированное) и мало изменяемое свойство, и каждый человек обладает некоторым его «количеством». Представители теории приращения (*incremental*) интеллекта, напротив, считают, что интеллект можно развивать и улучшать.

Данные теории задают противоположные гипотетические полюса, в реальности же люди думают об интеллекте как о результате действия (совокупности) обоих факторов, усилий и способностей, в большей или меньше мере склоняясь к тому или другому полюсу. Это хорошо иллюстрируют данные, полученные в исследовании К. Мюллер и К. Двек (см. *Dweck, 1999*), в котором студентов университета просили закончить уравнение:

Интеллект = _____% усилий + _____% способностей.

Студенты, обладавшие теорией заданности интеллекта, подставили в предлагавшуюся формулу следующие значения: интеллект = 35% усилий + 65% способностей. Напротив, студенты с теорией приращения заполнили ее обратным соотношением (65% и 35%).

Оказалось, что интуитивные теории интеллекта оказывают влияние на постановку жизненных и учебных целей. Те, кто считает, что их способности стабильны и неизменны, склонны к постановке результативных целей (*performance goals*) и стремятся любой ценой получить позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих и избежать негативной оценки своей компетентности. В рамках данной целевой ориентации высокие усилия, демонстрируемые субъектом, негативно связаны с уровнем удовлетворенности (!), поскольку само усилие рассматривается как показатель низких способностей (*Dweck, Leggett, 1988*). В результате такой установки, направленной на поддержание собственной самооценки, они проявляют беспокойство об уровне своих способностей, поскольку верят, что они есть данность, которую нельзя изменить и, следовательно, можно лишь стараться подать их в возможно более выгодном свете.

Те же, кто полагает, что их способности изменяемы, поддаются улучшению и тренировке, напротив, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели (*learning goals*), то есть они стремятся увеличить свою компетентность и мастерство. Соответственно, они предпочитают новые, трудные и разнообразные задачи, которые могут им помочь чему-то научиться, продвинуться в своем развитии. Типичная позиция учащихся этого типа — «мне важно чему-то научиться, а не быть первым в классе» (*Dweck, 1999*).

Двек выделила и исследовала у детей два типа мотивационных паттернов, которые характеризуются разной степенью адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с помехами в деятельности и неудачами. Первый паттерн, названный Двек ориентацией на овладение (*mastery-oriented pattern*), проявляется в увеличении настойчивости и продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями, а также стремлением к трудностям (*challenge*) и удовольствием (позитивным настроением) от встречи с ними. При этом неудачи приписываются скорее нестабильным внутренним (таким как недостаток усилий) или внешним (неблагоприятные условия проведения теста) факторам, чем отсутствию некоторых стабильных внутренних качеств (способностей). Эмоциональные и когнитивные реакции этих детей на неудачи не ведут к ухудшению решения ими задач, поскольку дети делают вывод, что смогут достичь лучших результатов в будущем, интенсифицируя усилия или избегая неблагоприятных внешних обстоятельств. Таким образом, этот паттерн реакций является адаптивным, поскольку он позволяет индивиду оставаться преданным ценным им целям и в конечном счете увеличивает вероятность их достижения.

С другой стороны, дети, обнаруживающие выученную беспомощность, демонстрируют существенно иной паттерн реакций на неудачу. Они характеризуются стремлением избежать риска, недостатком настойчивости и ухудшением деятельности после неудачи, а также определенным паттерном когниций (убеждений) и эмоций. «Беспомощные» дети интерпретируют свои неудачи как связанные с внутренними и стабильными причинами, особенно с недостатком способностей. Такого рода атрибуции, делающие акцент на стабильных ограничениях в возможностях деятеля, в свою очередь влекут за собой самообвиняющие эмоции и негативные ожидания. Ожидания неспособности преодолеть трудности запускают «порочный круг», выступающий в роли самореализующегося пророчества. Испытывая неудачи в работе и веря в то, что они не в силах достичь успеха, «беспомощные» дети становятся менее мотивированными, сокращают свои усилия и минимизируют цели.

Работы многих исследователей подтверждают эту цепочку. Например, дети, демонстрирующие выученную беспомощность, склонны воспринимать себя как менее способных по сравнению со своими сверстниками даже по отношению к задачам, которые они прежде выполняли так же хорошо или даже лучше, чем эти сверстники (см. *Dweck, 1978; Philips, 1984*). Если работа в классе осуществляется по группам, то в случае неуспеха их команды «беспомощные» дети обучаются хуже других детей (*Abrami, Chambers, D'Apolonia, 1992*).

Двек подчеркивает, что реакция индивида на неудачу не связана с его уровнем способностей, а определяется его представлениями о сущности интеллекта, поскольку дети двух групп в ее экспериментах первоначально не отличались друг от друга ни по уровню способностей (IQ), измеренного с помощью традиционных тестов интеллекта, ни по качеству успешно решенных задач (учитывались число задач и время, затраченное на их решение). Более того, их поведенческие и эмоциональные реакции не отличались, пока они имели дело с разрешимыми задачами и успешно справлялись с ними. Единственным показателем различий были когниции (представления), связанные с успехом в деятельности. «Беспомощные» приписывали успех факторам, которые не предполагают, что прошлые успехи являются предиктором будущих успехов (например, внешним факторам), в то время как дети из группы, ориентированной на овладение, приписывали свой успех факторам, предполагающим повторение успеха в будущем (например, способностям). «Беспомощные» дети были также склонны переоценивать свои неудачи (количество нерешенных задач) и недооценивать удачи (количество решенных). Их ожидания будущих успехов даже после серии удачно решенных задач были значительно ниже, чем в группе детей, ориентированных на овладение. Несмотря на объективно равные способности детей обеих групп, дети из группы «беспомощных» были склонны считать себя менее способными, чем «большинство детей» (ожидая от себя худших результатов), в то время как дети из группы с ориентацией на овладение ожидали добиться не меньшего, а иногда и большего по сравнению с большинством других детей.

Сталкиваясь с неудачей, представители «беспомощной» группы начинают говорить: «Я всегда считал себя не слишком способным», «Задачи этого типа мне не даются», «У меня всегда была плохая память» и т.п., то есть они склонны заниматься поиском причин неудачи, упрекать себя в недостатке способностей, расстраиваться (демонстрируя тревогу, скуку или желание побыстрее закончить задание и избежать неприятной ситуации) и пускаться в иррелевантные по отношению к деятельности рассуждения и действия. Казалось, они «забывали» (игнорировали) о своих прошлых успехах, полностью

72 Подходы к мотивации в современной психологии

погружаясь в свои текущие неудачи. В результате постепенно их стратегии решения задач ухудшались, становясь менее эффективными.

Напротив, школьники, которые имели адаптивную мотивационную стратегию (ориентацию на овладение), не обвиняли себя, не раздумывали о причинах неудачи, а относились к ней как к очередной проблеме, требующей решения. Они начинали подбадривать себя, высказывать позитивные прогнозы, из которых следовало, что им удастся справиться с задачей; занимались анализом собственной деятельности (самомониторингом), проверкой различных гипотез и самоинструктированием. Они оставались позитивно настроенными по отношению к задаче, а некоторые из них даже радовались встрече с трудностями (*Diener, Dweck, 1978*). В результате их ожидания будущих успехов не изменялись, самооценка своих способностей не снижалась, а стратегии решения под влиянием неудач не ухудшались, а в некоторых случаях даже становилась более продуманными (*Diener, Dweck, 1980*).

Впоследствии Двек (*Dweck, 1986*) сделала попытку совместить представления об имплицитных теориях интеллекта и типах целей, которые с ними связаны, с такой переменной как уверенность субъекта в своих способностях (см. табл. 4). Так, она предположила, что индивид, ориентирующийся на результат и обладающий низкой самооценкой собственных способностей, будет выбирать либо относительно легкие задачи (успех в отношении которых гарантирован), либо очень трудные (при которых неудача не означает низких способностей). При этом, хотя сочетание результативных целей с высокой оценкой своих способностей является более благоприятным, тем не менее и здесь данная целевая ориентация может способствовать тому, что возможности научения станут жертвой желания выглядеть умным. Исследования К. Двек и Э. Леджет (*Dweck, Leggett, 1988*), а также других авторов (см. *Roedel, Schraw, 1995*) подтвердили связь выделенных целевых ориентации с представлениями о способностях, а также с достиженческими поведенческими паттернами. При этом, как показывают данные, полученные в работе Т. Родель и Г. Шроу, представления о способностях не связаны (не коррелируют) с поведенческими показателями мотивации достижения (в частности, с реакциями студентов колледжа на трудности).

Как показали Двек и Хендерсон (*Henderson, Dweck, 1990*), сочетание «теория заданности + высокая уверенность в своем интеллектуальном потенциале» является достоверным предиктором снижения успеваемости при переходе из начальной школы в среднюю (6/7 классы). Наибольший же прогресс обнаружили те школьники, которые обладали теорией приращения и имели низкую уверенность в своем интеллектуальном потенциале — то есть верили в возможность изме-

Таблица 4

Поведение и цели, связанные с достижением

(по Dweck, 1986; Dweck, Leggett, 1988 и Heyman, Dweck, .992)

Теория интеллекта	Целевая ориентация	Оценка своих настоящих способностей	Поведенческий паттерн
Теория заданности (способности фиксированы)	<p>→ цель — результат доказать свою компетентность, получить позитивную оценку и избежать негативной оценки своей компетентности</p>	<p>если высокая →</p> <p>но</p> <p>если низкая →</p>	<p>ориентация на овладение умеренный интерес к трудным задачам и высокая настойчивость.</p> <p>беспомощность избегание трудностей и низкая настойчивость</p>
Теория приращения (способности изменяемы)	<p>→ учебная, познавательная цель усовершенствовать умения, увеличить компетентность</p>	<p>если высокая или низкая →</p>	<p>ориентация на овладение интерес к трудным задачам, способствующим научению, и высокая настойчивость</p>

нения своих способностей, но при этом оценивали их как низкие на настоящий момент (в шестом классе). В случае теории приращения, когда цель — учение, оценка субъектом своих способностей является незначимым фактором. Даже если ребенок оценивает свои настоящие способности как низкие, он будет стремиться выбирать трудные задачи, способствующие научению (см. *Elliott, Dweck, 1988*).

Предложенная К. Двек когнитивная модель поведения, ориентированного на овладение при решении интеллектуальных задач, была приложена ею и к решению субъектом задач социальных. Двек полагает, что и здесь, при построении отношений с другими (например, строя дружеские отношения), люди используют два типа теорий, которые определяют разные стратегии поведения, а также представления человека о самом себе и других людях. Так, одни верят, что личность представляет собой неизменную сущность, в то время как Другие полагают, что в процессе развития отношений с другими людьми личность может изменяться, и человек может оказывать су-

щественное влияние на собственные личностные характеристики. Соответственно первые боятся вступать во взаимоотношения при наличии риска быть отвергнутыми, потерпеть неудачу и снизить свою самооценку. А вторые, напротив, склонны «работать над собой», активно включаются в отношения даже с неопределенным исходом и не боятся неудач (*Chiu, Hong, Dweck, 1994; Dweck, 1999*).

Теория самоэффективности

Б. Вайнер ввел параметр контроля в контекст исследований мотивации достижения. В теории К. Двек ключевым фактором мотивации является восприятие способностей как поддающихся контролю, изменяемых или некоей данности. М. Селигман показал, что переживания неподконтрольности негативных событий, происходящих с субъектом, оказывают влияние на его мотивацию деятельности, формируя пассивность. Концепция самоэффективности, впервые предложенная Альбертом Бандурой в конце 1970-х годов и активно развиваемая им в течение последних двадцати лет, — еще один вариант теории контроля (*Bandura, 1977, 1995, 1997*), объединивший в себе исследования, проводившиеся в рамках концепций локуса контроля и выученной беспомощности. Бандура полагает, что привлекательность результата и вера в позитивный результат недостаточны для запуска мотивации субъекта. Необходима также вера в свои способности справиться с данным видом деятельности. Самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или другое дело. Бандура считает, что самоэффективность — центральная и важная детерминанта человеческого поведения. Согласно данным, полученным Бандурой и его коллегами, люди с высокой самоэффективностью более настойчивы, лучше учатся, а также обладают большим самоуважением, менее тревожны и менее склонны к депрессиям.

Бандура описывает источники, механизмы самоэффективности, ее влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности. Согласно теории Бандуры, существует четыре источника самоэффективности: опыт собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения и воспринимаемое эмоциональное состояние. Самым большим влиянием на самоэффективность обладает собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов. Этот успех служит лучшим средством терапии недостаточной самоэффективности. Самоэффективность растет также, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных задач. Например,

студенты, которые боятся задавать вопросы в большой группе, могут изменить прогноз эффективности с «я не могу сделать это» на «возможно, я смогу», если они были свидетелями того, как их товарищи задавали вопросы без катастрофических последствий для себя. В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие, столь же компетентные люди, неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это может привести к худшему прогнозу собственной способности выполнить подобное действие.

Третий способ, с помощью которого может быть достигнуто ощущение эффективности, заключается в том, чтобы убедить человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. Однако попытки вербального воздействия чаще всего дают лишь кратковременный эффект в плане изменения самооэффективности. Вербальное воздействие на ребенка, который пытается добиться какого-то результата, прежде всего должно быть в рамках его реальных способностей и возможностей и соответствовать фактическим успехам. Бандура предполагает, что сила вербального убеждения ограничивается также осознаваемым статусом и авторитетом убеждающего.

И наконец, воспринимаемые индивидом собственные эмоциональные и физиологические состояния также могут оказывать влияние на самооэффективность как позитивным (если воспринимается подъем и жажда деятельности, а также спокойствие), так и негативным (если воспринимается тревога, скованность, страх и заторможенность) образом. Люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Поскольку люди судят о своей эффективности также по уровню эмоционального напряжения, испытываемого ими перед лицом стрессовых или угрожающих ситуаций, то любой способ, понижающий это напряжение, повысит прогноз эффективности.

Бандура предположил, что представления о самооэффективности содержат в себе нечто большее, чем просто веру в то, что усилия определяют успех. Самоэффективность понимается как вера индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению некоторого результата. На формирование представлений о самооэффективности оказывают влияние также самооценка субъектом своих знаний, умений, стратегий преодоления стресса. Выделяют уровень, обобщенность и силу самооэффективности. Уровень самооэффективности отражает вариации задач различных степеней трудности, например все более и более сложных математических задач. Под обобщенностью понимается перенос представлений о собственной эффективности на другие виды задач, например другие школьные предметы. Сила сознаваемой субъектом эффективности измеряется че-

рез степень его уверенности в том, что он сможет выполнить данные задачи.

Самоэффективность как личностный конструкт имеет следующие особенности. Во-первых, она представляет собой суждения относительно способностей субъекта выполнить некоторую деятельность (справиться с определенными задачами), а не личностную черту. Субъект судит о своих способностях соответствовать определенным требованиям задачи, а не о том, что он собой представляет вообще или думает о себе в целом. Например, школьника спрашивают «Ты можешь решить этот тип математических задач?».

Во-вторых, представления о самоэффективности — это частная, специфическая, а не глобальная характеристика индивида. У человека существует множество самоэффективностей, которые связаны с различными содержательными областями. Например, представления о самоэффективности по математике могут отличаться от представлений о самоэффективности для сочинения или художественного творчества. (В рамках математики также могут различаться представления школьника о самоэффективности по геометрии от самоэффективности по алгебре.)

Методики измерения самоэффективности учитывают контекст деятельности. Это связано с тем, что многие факторы могут позитивно или, наоборот, негативно сказываться на деятельности субъекта (проявлении им определенных умений). Например, школьники могут продемонстрировать более низкое чувство эффективности при обучении в соревновательной среде по сравнению со средой, поддерживающей сотрудничество и кооперацию.

Особенность методик, измеряющих самоэффективность, относится к параметру ее силы и состоит в том, что используются критерии мастерства и компетентности, а не нормативные или другие сравнительные критерии. Например, ученик оценивает уровень своей уверенности в том, что он может решить математические задачи различной степени трудности, а не в том, насколько хорошо он ожидает их решить по сравнению с другими ребятами (как это происходит при оценке Я-концепции).

Наконец, в отличие от каузальных атрибуций, являющихся объяснением прошлых событий, представления о самоэффективности являются ожиданиями личного мастерства в решении будущих продуктивных задач. Поэтому самоэффективность измеряется *до* того, как человек начнет выполнять соответствующую деятельность.

Первые исследования самоэффективности были посвящены неудачам в поведенческой саморегуляции, но затем многочисленные исследования были проведены на материале учебной, профессиональной, спортивной деятельности, а также в области социальных

(межличностных) отношений. В контексте учебной деятельности исследовались влияния самоэффективности на учебную мотивацию. Бандура (*Bandura, 1977*) предположил, что представления о самоэффективности влияют на такие мотивационные показатели как уровень усилий, настойчивость и выбор задач. Учащиеся с высоким чувством собственной эффективности относительно достижения учебных результатов будут больше и напряженнее работать, более активно участвовать в учебной деятельности и проявлять большую настойчивость при встрече с трудностями, чем те, кто сомневается в своих способностях.

Бандура полагает, что те, кто считает себя «неспособными добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредотачиваются на том, что все будет плохо» (*Bandura, 1989, p. 729*). Напротив, люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении целей, несмотря на препятствия, и не будут склонны поддаваться самокритике. Бандура считает, что «те, кто обладает сознанием высокой самоэффективности, мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем» (*Там же*).

В последние два десятилетия эти гипотезы были проверены в целом ряде исследований на материале самых разных деятельностей, ориентированных на достижения. Мотивация измерялась с помощью таких показателей как объем проделанной работы, уровень настойчивости при столкновении с трудностями, уровень затраченных усилий (уровень активности) и выбор деятельности. В психолого-педагогических работах по обучению математике было обнаружено, что сознаваемая учеником эффективность позитивно коррелирует с числом решенных математических задач (см. *Schunk, 1991; Schunk, Hanson, Cox, 1987*).

Также значительное число исследований было посвящено изучению влияния представлений о самоэффективности на настойчивость. Например, Д. Шанк (*Scunk, 1981*) обнаружил, что использование моделирования и прямого обучения решению математических задач способствовало росту представлений о самоэффективности, настойчивости во время последующей проверки (теста) и приобретению арифметических умений у учеников, плохо успевавших по математике. Путевой анализ показал, что обучение оказывало влияние на формирование математических умений как напрямую, так и косвенно, через представления о самоэффективности. В свою очередь, представления о самоэффективности оказывали влияние на при-

/3 ! Подходы к мотивации в современной психологии

обретение новых умений непосредственно и косвенно, влияя на настойчивость (см. рис. 2).

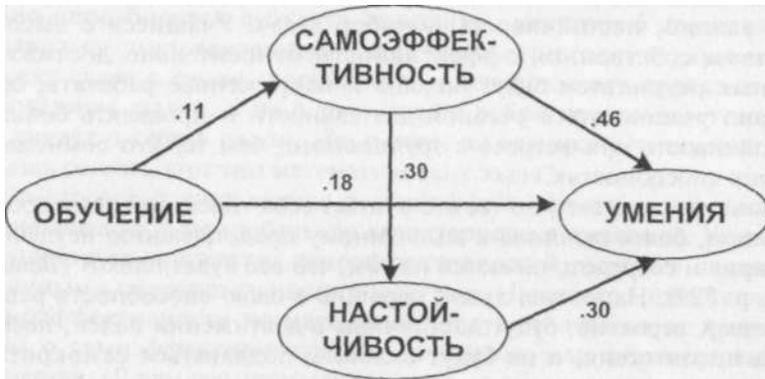


Рисунок 2. Путь-модель, показывающая влияние специального обучения на самооэффективности и настойчивости на последующие достижения (Schunk, 1984 — цит. по: Bandura, 1995)

Еще одним показателем мотивации выступал выбор деятельности. Бандура (Bandura, 1977) предположил, что люди с высоким чувством самооэффективности будут с большей готовностью браться за сложные (challenging) задачи, в то время как люди, сомневающиеся в своих способностях, будут стремиться их избежать. Эта гипотеза проверялась в целом ряде исследований, где предлагался выбор задач различной степени трудности и оценивался внутренний интерес. В исследовании Бандуры и Шанка (Bandura, Schunk, 1981) изучалось влияние постановки дистальных (дальних) и проксимальных (ближних) целей на усвоение детьми математических знаний в процессе самообучения. Оказалось, что обучение в ситуации постановки ближних целей способствовало росту самооэффективности, а также сказывалось на числе решенных задач и результативности. Впоследствии ученикам была предоставлена возможность продолжить решать задачи на вычитание или же приступить к выполнению другой работы. Оказалось, что чем выше у ребенка чувство самооэффективности, тем больше наблюдался внутренний интерес к деятельности, то есть с тем большей вероятностью школьники продолжали заниматься решением математических задач.

Бандура и его коллеги (см. *Bandura*, 1997) также показывают, что самоэффективность способствует возникновению и усилению интереса к деятельности. Так, например, в одном исследовании, проведенном Бандурой и Шанком (*Bandura, Schunk*, 1981), школьники занимались самостоятельным решением математических задач, ставя перед собой ближние подцели, далекие цели или не ставя никаких целей. Оказалось, что постановка достаточно (в меру) трудных проксимальных подцелей способствует построению стойкого чувства собственной эффективности и развитию интринсивного (внутреннего) интереса к решению математических задач. Напротив, слишком трудные и далекие цели, уменьшающие значимость скромных поступательных шагов, не способствуют формированию ни чувства воспринимаемой эффективности, ни внутреннего интереса к деятельности.

В заключение отметим, что в литературе в основном делается акцент на разрушительных последствиях низкой самоэффективности, однако в настоящее время ее слишком высокие значения были признаны в равной мере неблагоприятными. Например, люди с алкогольной и наркотической зависимостью ошибочно верят в то, что могут контролировать свои злоупотребления («Еще пара глотков — и я смогу с этим покончить»), психически больные люди также уверены в том, что способны управлять галлюцинациями при помощи одной только силы воли (см. *Мак-Маллин*, 2001). Очевидно, это подтверждает исследования о пользе «умеренного оптимизма» по сравнению с оптимизмом «слепым»: самоуверенные студенты склонны плохо готовиться к экзаменам, а их не менее способные, но более тревожные сверстники, опасаящиеся провалиться на экзаменах, усердно готовятся и получают высокие оценки (*Goodhart*, 1986; *Norem, Cantor*, 1986; *Showers, Ruben*, 1987 — см. *Майерс*, 1997).

Теория интринсизной (внутренней)

м OVA в а ци и Де си—Р а й а н а

В теории внутренней мотивации, разработанной Эдвардом Деси и его коллегой Ричардом Райаном (*Deci*, 1975; *Deci, Ryan*, 1985), ставится вопрос о том, каковы внутренние источники мотивации достижения. Основное внимание уделяется изучению влияния на мотивацию таких факторов, как награды, внешние оценки, ограничения и стили межличностного взаимодействия. Данная теория состоит из трех подтеорий, первая из которых носит название **теории самодетерминации**. Опираясь на идеи гуманистических психологов (прежде всего на иерархию потребностей А. Маслоу) и работы, посвященные важности такой потребности как стремление к контролю и управле-

нию (White, 1959), Деси постулировал существование трех базовых потребностей — в *самодетерминации, компетентности и отношениях с другими людьми*. Согласно Деси, эти психологические потребности являются врожденными, базовыми. Потребность в самодетерминации, также называемая потребностью в автономии, включает стремление самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, быть их инициатором. Потребность в компетентности включает понимание того, как достичь различных внешних и внутренних результатов и быть эффективным. Наконец, потребность в связанности (relatedness) включает установление надежной и удовлетворяющей индивида связи с другими людьми.

Согласно Деси, первая потребность — в самодетерминации — самая важная, она составляет основу внутренней мотивации. Потребность в компетентности также важна, но недостаточна для поддержания внутренней мотивации. Третья потребность — в близких отношениях с другими людьми — является условием для успешного становления и функционирования первой. Последнее положение было подтверждено в исследованиях Р. Райана: автономия развивается наиболее эффективно в ситуациях, когда дети и подростки чувствуют свою связанность и близость со значимыми для них взрослыми. Пафос придания данным потребностям статуса врожденных и базовых связан с противопоставлением когнитивного взгляда на мотивацию бихевиористскому пониманию, по сути отрицавшему наличие у человека внутренней мотивации деятельности.

Вторая подтеория носит название **теории когнитивной оценки** рассмотрим три основных ее положения.

Первое положение касается переживания автономии, которое является наиболее важным, определяющим для внутренней мотивации. В нем рассматриваются условия влияния внешних факторов на внутреннюю мотивацию с точки зрения локуса каузальности (Де Чармс) и удовлетворения потребности субъекта в автономии.

Второе положение касается влияния внешних факторов на внутреннюю мотивацию и удовлетворение потребности в компетентности. То, какая из потребностей выступит на первый план, зависит, во-первых, от индивида, а во-вторых, от ситуации. Например, похвала учителя может быть воспринята учеником и как положительная обратная связь, удовлетворяющая потребность в компетентности, и как форма контроля, противоречащая его потребности в автономии.

Третье положение касается динамических влияний на мотивацию, конкурентности двух вышеуказанных потребностей. Событие внешней среды может различаться по тому, насколько оно является или воспринимается как контролирующее, информирующее или амотивирующее. То есть, говоря словами Деси, событие внешней

среды, с которым сталкивается индивид при выполнении деятельности, может иметь различное функциональное значение. Именно этот смысл, приписываемый индивидом событию, оказывает существенное влияние на внутреннюю мотивацию, а не сами события. *Контролирующими* являются события, которые воспринимаются субъектом как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом. *Информирующими* являются события, которые воспринимаются субъектом как предоставляющие свободу выбора и снабжающие информацией относительно степени эффективности деятельности. Наконец, *амотивирующими* являются события, которые воспринимаются как не содержащие информации о степени успешности выполнения деятельности, так что не могут быть удовлетворены ни потребность в компетентности, ни потребность в контроле или личностной причинности.

Проведенные эксперименты с присуждением денежного вознаграждения за решение головоломок и анаграмм позволили Деси показать, что награда может восприниматься как контроль, не действовать как положительная обратная связь и вести к снижению внутренней мотивации и, соответственно, к ухудшению результатов деятельности. (Следует отметить, что в его экспериментах награда была мала и подавалась в контролирующей манере.) Однако это не противоречит (как полагали ортодоксальные приверженцы бихевиоризма в начале 1970-х годов), а лишь дополняет то, что писали о позитивном подкреплении Б. Скиннер и другие бихевиористы. Дополняет, потому что удалось показать, что подкрепление деятельности не обязательно должно быть внешним, оно может исходить от самого субъекта (понятие самоподкрепления было впоследствии детально разработано А. Бандурой в его социально-когнитивной теории), поскольку у последнего есть собственная внутренняя мотивация, на которую и нужно в первую очередь опираться в процессе обучения и воспитания. Кроме того, возможно подкрепление, активизирующее внутреннюю мотивацию. Деси и Райану удалось также показать, что внешнее подкрепление представляет собой нечто весьма сложное и противоречивое, и его невозможно спланировать без учета потребностей субъекта в автономии и компетентности, признания наличия у него внутренней мотивации к деятельности.

На внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в автономии (самодетерминации), компетентности, а также связанности с другими людьми, и призванные его контролировать — такие как награды, денежные оплаты, призы, премии, разного рода оценки деятельности (например в форме отметок). В качестве факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию, также могут выступать сорев-

новательная ситуация, сроки окончания деятельности, навязанные цели, контролирующий стиль обучения и воспитания, отрицательная обратная связь, а также полное отсутствие обратной связи. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Деси и Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности, призванные информировать его о ходе выполнения деятельности и степени ее успешности. В частности, к ним относятся возможность выбора (например, типа задачи, уровня ее трудности, времени решения), положительная обратная связь, основанная на результате деятельности, а также характеристики самой деятельности (оптимальный уровень ее сложности) и ситуации ее реализации (информирующий стиль обучения) (*Deci, Ryan, 1985*).

Третья подтеория — **теория интринсивной мотивации** — посвящена процессу интернализации внешней (экстринсивной, в терминах Деси, то есть «посторонней» по отношению к субъекту действия) мотивации, ее спонтанности и стилям саморегуляции. Известно, что внутренняя мотивация имеет место тогда, когда человек что-то делает просто потому, что эта деятельность доставляет ему удовольствие. Также очевидно, что в ситуациях учебной и профессиональной деятельности редко бывают ситуации, когда субъект что-то делает, стимулируемый лишь внутренней мотивацией. Деси полагает, что внутренняя и внешняя мотивация не существуют отдельно друг от друга, как два противостоящих друг другу полюса, между ними существуют взаимопереходы. Эти трансформации регулируются с помощью процесса интернализации, которая является механизмом, реализующим переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции, и представляет собой некоторый континуум. Деси выделяет четыре типа внешней мотивации, три из которых описывают мотивацию, идущую от самого субъекта.

Уровни экстринсивной (внешней) мотивации. На самой нижней ступени интернализации — уровне *экстринсивной регуляции* — поведение регулируется обещанными наградами и угрозой наказания. Например, ученик делает домашние задания, чтобы избежать проблем (наказания со стороны родителей), если он его не сделает, чтобы получить похвалы и награды от учителя в случае, если сделает. Экстринсивная регуляция создает нестабильную для ребенка ситуацию, когда он должен действовать в ожидании поощрений и наказаний, которые контролируют его извне, и должен фокусироваться на них. Согласно данным, этот тип регуляции в области учебной деятельности связан с выраженной тревожностью относительно когнитивных достижений, а также с неэффективными способами реагирования на неудачу (coping), при которых преобладают либо самоуничтожение (самоупре-

и) и тревога, либо обвинение других, когда учитель или тест объявляются виновными за негативный результат (*Tero, Connell, 1983* — цит. по: *Ryan, Connel, Deci, 1985*). У некоторых детей, особенно учащихся начальных классов, экстринсивная регуляция также связана с такой копинг-стратегией как отрицание, когда ученик отрицает важность для себя результатов плохо выполненного задания. Для индивидов, у которых превалирует данный стиль регуляции деятельности, характерно также атрибутирование успехов и неудач либо неизвестным факторам, либо могущественным другим (влиятельным другим людям). Данные корреляционных исследований, проведенных Деси и его коллегами, показывают, что экстринсивная регуляция негативно связана с достижениями, измеряемыми как с помощью стандартизированных тестов, так и оценками учителей (*Там же*). Таким образом, чем больше в учебной мотивации преобладает экстринсивная регуляция деятельности, тем хуже результаты обучения.

На следующем уровне, названном Деси *интроецированной регуляцией*, поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Он выполняет деятельность теперь уже под влиянием внутренних причин, которые тем не менее имеют контролируемую межличностную природу. В связи с этим этот уровень ассоциируется с чувствами вины, тревоги, когда индивид терпит неудачу и, наоборот, гордости за свои действия, если ему удастся выполнить намеченное. (Поэтому нельзя ожидать простых линейных корреляций между интроекцией и высокой или низкой самооценкой.) Например, ученик может вести себя дисциплинированно и приходить вовремя в класс, чтобы избежать чувства вины или других негативных эмоций. Интроецированный стиль регуляции деятельности непосредственно не отражается на ее успешности (результатах) ни негативным, ни позитивным образом. Однако он связан (средний и высокий уровень корреляций) со школьной тревожностью (*Buhrmeister, 1980* — цит. по: *Ryan, Connel, Deci, 1985*) и негативными эмоциональными реакциями на неудачу (*Jew, Connell, 1983* — цит. по: *Ryan, Connel, Deci, 1985*). Была также обнаружена (невысокая) корреляция между этим стилем регуляции (измеренным с помощью специального вопросника) и воспринимаемой самооценностью. В то же время, у учащихся, находящихся на этой стадии, был обнаружен внутренний контроль над результатами и низкие показатели восприятия внешнего контроля. Это, очевидно, свидетельствует о том, что они уже в значительной степени интернализировали ответственность за результаты своей деятельности.

Еще более прогрессивный третий уровень интернализации — *идентифицированная регуляция* — имеет место тогда, когда субъект

испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности и принятие ранее внешних целей и ценностей, регулирующих ее осуществление. Человек начинает *сам* считать важным поведение, которое он прежде совершал под влиянием внешней регуляции. Например, ученик начинает выполнять домашнее задание потому, что *сам* хочет понять предмет. Поскольку идентифицированная регуляция имеет менее выраженные внешние причины (давление извне), можно предположить, что она способствует функционированию внутренней мотивации, если это позволяет ситуация. Обнаружена связь (среднего уровня) между идентификацией и мотивацией, направленной на овладение мастерством (в противоположность беспомощности). Идентификация также позитивно и значимо коррелирует с воспринимаемой когнитивной (академической) компетентностью и самооценностью, а также с более эффективным и активным совладанием, хотя с другой стороны, нет связи с проецированием вины, отрицанием и усилением тревожности. В отличие от экстринсивного и интроецированного регуляторных стилей, при идентификации наблюдается отсутствие корреляции или негативная корреляция со школьной тревожностью, обнаруженные на самых разных выборках (см. *Ryan, Connel, Deci*, 1985). Однако способствуя лучшему приспособлению ребенка, идентификация, тем не менее, не обязательно способствует достижениям (успехам), измеренным посредством стандартизированных тестов достижений.

Четвертый уровень — *интегративный*— предполагает интеграцию и ассимиляцию всех текущих идентификаций, например, интеграцию двух достаточно противоречивых представлений о себе как хорошем ученике и хорошем спортсмене. Деси полагает, что этот высший уровень внешней мотивации может быть достигнут не ранее подросткового возраста.

Внутренней мотивации присуще не только ощущение собственного выбора, но и удовлетворение и радость от выполняемой деятельности. Только она показывает связь с достижениями (и отрицательную корреляцию с тревожностью).

Согласно исследованиям Деси, существует определенная возрастная динамика двух типов мотивации, имеющая место при стихийном развитии в условиях обычных массовых школ: с возрастом внутренняя мотивация имеет тенденцию к снижению, но также уменьшаются и проявления крайних форм внешней мотивации.

До работ Э. Деси и Р. Райана внешняя мотивация рассматривалась как некое однородное целостное образование, которое понималось главным образом как внешнее стимулирование, идущее от других людей и выражающееся в форме разного рода поощрений и наказаний, одобрения сверстников и т.п. Очевидно, что влияние такой мо-

тивации на результат деятельности достаточно неэффективно, поскольку ее источники часто носят временный характер. Поэтому стоит источнику мотивации (внешнему подкреплению) исчезнуть, как прекращается и внешне мотивированное поведение, то есть утрачивается и желание субъекта действовать. В многочисленных исследованиях, посвященных сравнительному анализу внутренней и внешней мотивации, доказывались негативные следствия последней и достоинства первой (см., например, *Чирков, 1996*). Так, например, утверждалось, что внешне мотивированные испытуемые предпочитают более простые задания, делают только то, что положено; внешняя мотивация отрицательно сказывается на креативности, когнитивной гибкости, ухудшает качество и скорость решения эвристических задач, но облегчает выполнение деятельности, требующих использования алгоритма (*Amabile, 1983; Kruglanski, Frieman, Zeevi, 1971; Kruglanski, Stein, Riter, 1977; McGraw, 1978; Pittman, Emery, Boggiano, 1982*). При этом внешняя мотивация определялась крайне узко, как запускаемая непосредственно другими людьми с помощью вознаграждений, наказаний и т.п. (выступающих для субъекта как мотивы-стимулы — А.Н. Леонтьев).

Осознавая относительность противопоставления внутренней и внешней мотивации и, главное, неоднородность последней, Э. Деси и его коллеги выделили и детально описали еще один тип внешней мотивации — идущей от самого субъекта, и выделили несколько ее разновидностей. Она является внешней, поскольку выполняемая деятельность не представляет для субъекта цель и ценность сама по себе, неинтересна ему, а выполняется ради других целей, то есть по сути является средством для их достижения. Оказалось, что разные подвиды внешней мотивации отличаются по тому, как они влияют на успех в продуктивной деятельности и как они связаны с эмоциональными и когнитивными компонентами мотивации.

СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ

Анализ современных теорий мотивации продуктивной деятельности, наши собственные исследования (см. *Gordeeva, Manuchina, Shatalova, 2002*) позволили нам сформулировать целостную (обобщающую) модель процесса мотивации деятельности, состоящую из четырех основных блоков, определенным образом взаимосвязанных. Данная модель описывает конструкторы и соответствующие им психологические феномены, которые на сегодняшний день выделены в

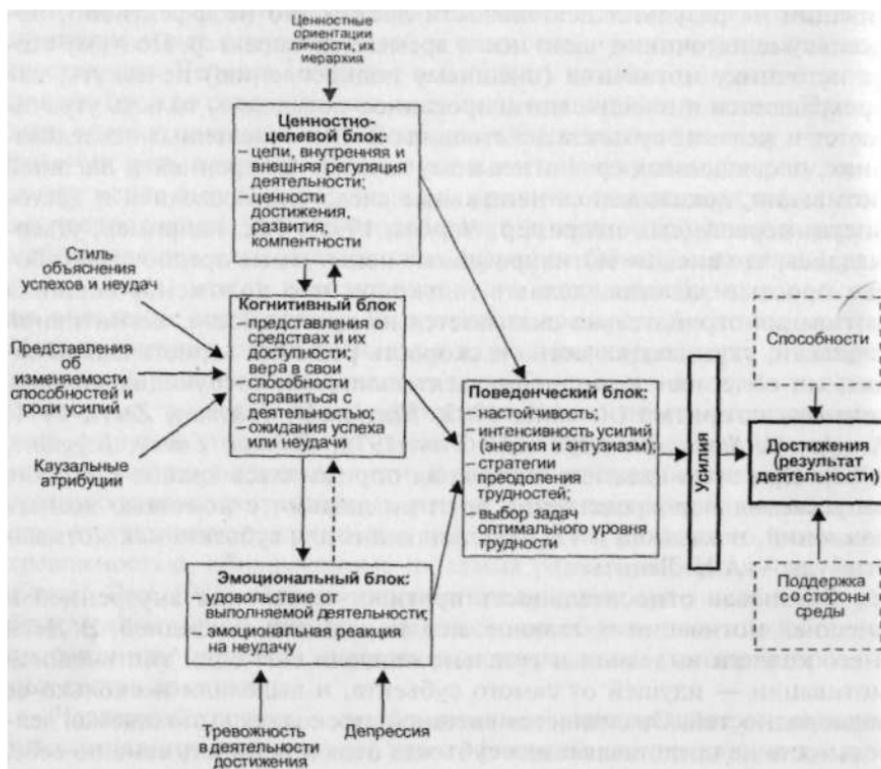


Рисунок 3. Основные составляющие мотивационного процесса, регулирующего достижение результата (системная модель)

психологии мотивации как соответствующие деятельности, ориентированной на достижения (см. рис. 3).

Ценностно-целевой блок представляет собой систему мотивов, целей и ценностей, запускающих поведенческие, когнитивные и эмоциональные процессы мотивации деятельности, ориентированной на достижение. Он может быть охарактеризован через:

(1) целевые регуляции, и, в частности, цели, которые ставит перед собой субъект (см. уровень притязаний у К. Левина и Ф. Хоппе, привлекательность цели у Дж. Аткинсона), а также выраженность и конкретное содержание внутренней и внешней регуляции рассматриваемой деятельности (по Э. Дисси);

(2) цели, которые ставит перед собой субъект (см. привлекательность цели у Дж. Аткинсона), и

(3) ценностные диспозиции и интересы субъекта (см. ценность задачи у Экклс — *Eccles, Adler, Futterman et al.*, 1983; личностные ценности — *Леонтьев Д.А.*, 1999).

Указанные компоненты не являются независимыми. Например, А. Бандура (см. *Bandura, Schunk*, 1981) показывает, как постановка определенных целей приводит к возобновлению и усилению интереса к деятельности, потерявшей для субъекта свою значимость. Д.А.Леонтьев (1999) высказывает эвристичную идею об индивидуально-специфическом соотношении удельного веса потребностей, понимаемых как форма непосредственных жизненных отношений индивида с миром, и личностных ценностей в структуре мотивации.

Цели являются важнейшей составляющей мотивированного поведения. В последние два десятилетия было предложено множество теорий личности, мотивации и социального поведения, построенных вокруг понятия целей (*Cantor, Zirkel*, 1990; *Dweck*, 1996; *Frese, Sabini*, 1985; *Geen*, 1995; *Little*, 1989; *Pervin*, 1989). Было также показано, что цели тесно переплетаются с мотивами, в частности, результативные цели тесно связаны с внешней, а учебные — с внутренней мотивацией (см., например, *Heyman, Dweck*, 1992). От того, насколько ясны, четки, трудны и привлекательны будут цели, зависит результат деятельности.

Ценностно-целевой блок имеет приоритетное значение для определения наличия у субъекта мотивации. Он запускает все остальные компоненты мотивации. Именно на его изучение были направлены исследования, осуществлявшиеся в первой половине XX века. С самого начала вопрос состоял не в том, влияют ли мотивы и потребности на поведение, а в том, какие именно базовые потребности его запускают. Представители психодинамического направления определенно недооценивали роль базовых мотивационных и аффективных процессов в личности. Они полагали, что организм движим попыткой удовлетворить инстинкты, имеющие биологическую природу, стремясь минимизировать при этом наказания и чувства вины. Предполагалось, что большая часть поведения индивида может быть объяснена тем, как будут разрешены эти внутренние конфликты. Неофрейдистское направление отошло от столь однозначной трактовки потребностей индивида, поставив перед собой задачу исследовать другие фундаментальные потребности и мотивации. А. Адлер (*Adler*, 1939 — см. *Адлер*, 1997) предложил стремление к превосходству, Г. Мюррей (*Murray*, 1938) — целый список психогенных потребностей, Г. Салливан (*Sullivan*, 1953) — потребность в межличностных контактах, М. Малер с соавторами (*Mahler, Pine, Bergman*, 1975) — потребность в автономии, В. Франкл (*Frankl*, 1969 — см. *Франкл*, 1990) — стремление к поиску смысла. Однако, оставив в стороне проблемы согласо-

ванности различных мотивационных тенденций, выделяемых разными авторами, отметим: проблема заключается в том, что выявление степени выраженности этих мотивов и потребностей у индивида, а также построение их иерархии представляется делом чрезвычайно сложным. Проективные методики, разработанные в рамках психодинамического подхода к личности в 1930—1950 годы, способствовали некоторому продвижению в этом вопросе, однако последовавшее затем охлаждение к ним, охватившее академическую психологию (вызванное их ненадежностью), привело к некоторому забвению этой области. До сих пор проблема диагностики доминирующих мотивов, движущих субъектом, остается чрезвычайно актуальной в психологии мотивации и личности. Значительные трудности, с которыми сталкиваются исследователи при их изучении, вызваны как теоретической неясностью их сущности, так и их глубокой значимостью для субъекта, а также зачастую — неосознанностью (см. *Леонтьев Д.А.*, 1999).

В последние годы работы Э. Деси и Р. Райана осветили неоднородность феномена внешней мотивации. Нам представляется, что феномен внутренней мотивации также не является однородным и требует более детального рассмотрения. В частности, можно выделить два типа внутренней мотивации достижения: связанной с собственным желанием выполнять деятельность в силу интереса к ней и внутреннего удовольствия от ее выполнения («Я делаю это дело, потому что хочу, мне это нравится и интересно делать») и связанной с собственным желанием субъекта выполнять деятельность, которая, однако, служит *средством* удовлетворения других его потребностей («Я делаю это дело, потому что оно мне нравится, так как благодаря ему я достигаю некоторых важных для меня результатов»). Внутри внешней мотивации достижения соответственно можно также выделить два типа характерных мотивов: связанных со стремлением к достижениям по причине (1) внешних требований, исходящих *от других людей* («Я делаю это, потому что должен, другие этого от меня требуют» — экстерналиная регуляция по Э. Деси) и (2) требований, исходящих *от самого субъекта* («Я делаю это дело, потому что должен это делать, и это мое решение»).

В связи с этим нам кажется продуктивным предложенное Д.А. Леонтьевым (1999) различение специфических и неспецифических по отношению к определенной деятельности потребностей. Например, в случае учебной деятельности внутренняя мотивация может запускаться как специфическими по отношению к ней потребностями (такими как потребность в достижении, компетентности и познании), так и неспецифическими (потребность в принятии и признании, поддержании статуса среди сверстников и т.п.). Соответственно мотивация второго типа может быть обозначена как внутренне-внешняя, поскольку

она запускается мотивами, внешними по отношению к содержанию исполняемой деятельности, но которые тем не менее исходят от самого субъекта и побуждают его проявлять усилия, сопоставимые или даже превосходящие усилия, порожденные собственно специфическими потребностями. Стимуляция субъекта по отношению к деятельности может быть специфичной и неспецифичной в зависимости от содержания выполняемой им деятельности. Так, например, если мы попытаемся сформировать у ребенка мотивацию учебной деятельности, попытаюсь заинтересовать его учебным материалом, то это будет специфическим стимулированием. Напротив, обращение к разного рода принуждениям, наказаниям, поощрениям, регулируемым посредством социальных отношений, будет способствовать формированию у него преимущественно внешних и неспецифических по отношению к учебной деятельности мотивов (способствующих соответственно меньшей эффективности этой деятельности).

То, что индивид ценит и считает важным для себя, определяет его поведение. Он стремится действовать так, чтобы достигать ценных им результатов и избегать ситуаций, которые не соответствуют его представлениям о желаемом результате. В качестве предикторов мотивов субъекта может также выступать иерархия ценностных ориентации, позволяющая выявлять наличие у субъекта ценностей совершенствования, компетентности, достижения и их место по отношению к другим ценностям, в частности ценностям обладания (богатства и т.п.) и межличностных отношений.

Когнитивный блок представляет собой подсистему, включающую в себя прежде всего представления о контролируемости процесса и результата деятельности, описываемые через такие компоненты:

- 1) представления о личной ответственности за успехи и неудачи (ср. вера в контролируемость результата),
- 2) вера в свою способность справиться с определенной деятельностью и
- 3) ожидания успеха или неудачи (см. вероятность достижения успеха у Дж. Аткинсона).

Первый компонент хорошо описан через конструкт воспринимаемого контроля (*perceived control*, Э. Скиннер), а второй — через конструкт самоэффективности (А. Бандура). Соотношение «Я хочу», то есть уровня ожиданий и притязаний индивида, и представлений «Я могу» чрезвычайно важно для определения степени успешности функционирования индивида. Наиболее неблагоприятным при этом является сочетание высоких ожиданий и низкой самоэффективности. Оно выступает предиктором, с одной стороны, кратковременно-го повышения настойчивости, однако с другой — следующей за ним депрессии (возникающей в силу несоответствия достигнутых ре-

зультатов желаемым). Наоборот, согласно данным А. Бандуры (см. выше), высокая самоэффективность является надежным предиктором настойчивости и низкой тревоги.

Именно изучению когнитивных компонентов и когнитивных предикторов мотивации посвящено громадное большинство работ психологов начиная с конца 1970-х годов. Рассмотренные нами мотивационные модели Б. Вайнера, К. Двек, М. Селигмана и А. Бандуры предлагают свои варианты когнитивных конструктов, призванных объяснить механизмы функционирования мотивации деятельности. Мы считаем, что такие конструкты как каузальные атрибуции успехов и неудач, имплицитные теории способностей и стиль объяснения успехов и неудач следует рассматривать в качестве *когнитивных предикторов* различных компонентов мотивации. Очевидно, что в первую очередь они определяют представления субъекта о степени контролируемости им результата деятельности. С другой стороны, конструкт самоэффективности, определяемый как вера субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью, достаточно хорошо описывает веру в контролируемость результата и процесса деятельности. Однако в настоящее время проблема состоит в том, чтобы предложить адекватные средства для его диагностики (см. об этом *Schunk, 1991*).

В соответствии с данными многочисленных исследований (см. *Bandura, 1997; Seligman, Reivich, Jaycexet al., 1995* и др.), мы полагаем, что когнитивные составляющие мотивации, представленные разного рода убеждениями и самооценками индивида по поводу осуществляемой им деятельности, во многом определяют эмоциональные составляющие мотивационного процесса. На этом положении строится когнитивная психотерапия, которая концентрируется на убеждениях и установках клиентов, изменяет их и тем самым способствует разрешению (или ослаблению) эмоциональных проблем (см. *Мак-Маллин, 2001*).

Эмоциональный блок мотивации деятельности достижения может быть охарактеризован через (1) наличие переживания удовольствия от усилий, направляемых на достижение результата, и (2) особенности эмоциональных реакций, которые демонстрирует субъект при встрече с трудностями и неудачами. В соответствии с нашей моделью такие эмоциональные состояния, как тревожность, депрессия и некоторые другие (например, гнев, подавленность, безнадежность, выступающие в связи с неуспешностью деятельности), активно изучаемые в психологии (см. *Прихожан, 2000* и др.), могут быть рассмотрены в качестве эмоциональных предикторов мотивации деятельности достижения.

Эмоциональные компоненты мотивации деятельности не получили столь подробного рассмотрения, как это имело место с когни-

тивными компонентами мотивации и их предикторами. Тем не менее, глубинная связь мотивационной и аффективной сфер никогда не подвергалась серьезным сомнениям. Уже первые модели мотивации достижения включали в себя тревожность как ее составную часть (см. концепции Дж. Аткинсона и Х. Хекхаузена, в которых мотивация достижения представлена через надежду на успех и боязнь неудачи). Несмотря на то, что эмоциональные мотивационные процессы являются во многом производными от когнитивных и ценностно-целевых, их изучение чрезвычайно важно и представляет большой интерес. По данным работы С.Ю. Манухиной, проведенной под нашим руководством (см. *Манухина*, 2002), депрессия, измеренная посредством адаптированного опросника Ч. Спилбергера «Депрессия как черта» (*Карпова*, 2001), отрицательным образом (на статистически значимом уровне) связана с настойчивостью и другими поведенческими составляющими мотивации деятельности, при этом тревожность (по опроснику Кондаш—Прихожан) показывает не столь однозначные связи. Очевидно, что проблема состоит в том, что сомнения в себе и боязнь неудачи могут как выступать в качестве негативного фактора, ухудшая результаты, так и побуждать человека к деятельности. Например, согласно данным, приводимым Д. Майерсом (1997), тревожные студенты проявляют большую настойчивость, чем их более уверенные в себе однокурсники с тем же уровнем способностей. В то же время согласно данным, полученным А.М. Прихожан (2000), тревожность не коррелирует со школьной успеваемостью на всем протяжении школьного обучения ни у девочек, ни у мальчиков. Данные целого ряда зарубежных авторов находятся в соответствии с полученными А.М. Прихожан: тревожность никак не связана, либо связана очень слабо со школьными достижениями (успеваемостью) {*Pintrich, DeGroot*, 1990, *Siegel et al.*, 1985 — цит. по: *Bandura*, 1997). По-видимому, негативное влияние тревожности на успешность деятельности опосредовано другими мотивационными переменными — когнитивными (например, самоэффективностью, см. *Bandura*, 1997), а также эмоциональными реакциями на неудачи и помехи в деятельности достижения.

Кроме того, в контексте мотивации достижения следует говорить не о влиянии тревожности как личностной черты, а о влиянии специфических видов тревожности, имеющих отношение к успешности реализации рассматриваемой деятельности. Согласно нашим собственным данным (см. *Манухина*, 2002), тревожность не коррелирует с успеваемостью, но коррелирует негативно с общей и школьной самоэффективностью (школьная и самооценочная тревожность). Это косвенно подтверждает, что связанная с деятельностью тревожность является негативным предиктором мотивации достижения, влияя на

-)2. : Подходы к мотивации в современной психологии

эмоциональную реакцию индивида на неудачи, что в свою очередь обуславливает дезадаптивный паттерн поведения индивида.

Поведенческий блок мотивации деятельности достижения представляет систему поведенческих компонентов мотивации и может быть охарактеризован через такие психологические компоненты:

1) настойчивость, проявляющаяся во времени, уделяемом решению задачи (как в смысле непрерывности работы над задачей, так и в смысле длительности стремления к достижению цели), упорство в процессе ее решения, а также доведение ее до конца (получение определенного результата) несмотря на возможные помехи, например — перерывы в работе (см. «эффект Зейгарник» — *Левин*, 2001);

2) интенсивность усилий (уровень энергии и энтузиазма);

3) стратегии преодоления трудностей (активные, адаптивные или беспомощные, избегающие);

4) выбор задач оптимального уровня трудности.

Два первых поведенческих показателя мотивации активно изучались уже в работах бихевиористов и необихевиористов в связи с выявлением эффективности разного рода подкреплений. В современных исследованиях мотивации, делающих акцент на внутренних (главным образом когнитивных) переменных, показывается связь последних с наличием у субъекта адекватных целевых стратегий и настойчивости при выполнении деятельности.

Настойчивость является одним из важнейших показателей мотивации. Индивид с высокой мотивацией достижения демонстрирует настойчивость несмотря на трудности, возникающие в процессе достижения цели. В нашем совместном с С.Ю. Манухиной и Ю.?. Шаталовой исследовании (*Gordeeva, Manuchina, Shatalova*, 2002) мы обнаружили, что школьники с высокой настойчивостью обладают ценностями, отличающимися от ценностей учащихся с низкой настойчивостью, первые также имеют более выраженную внутреннюю учебную мотивацию и лучше учатся.

Однако следует заметить, что чрезмерная настойчивость может быть и негативным фактором, не способствующим достижению успеха в деятельности. Настойчивость должна соответствовать возможностям субъекта. В связи с этим настойчивость, взятая отдельно, не может являться надежным показателем адаптивности мотивационных процессов деятельности, направленной на достижения.

Из данного описания структуры мотивации достижения и составляющих ее компонентов следует, что мотивация достижения представляет собой сложное когнитивно-аффективно-поведенческое образование и поэтому не кажется удивительным, что понимание этого феномена до сих пор не является полным и непротиворечивым.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О /МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современная американская психология мотивации достижения — чрезвычайно дифференцированная и разветвленная область исследований. Работы американских психологов отличаются тщательной проработанностью в плане построения эксперимента, в них уделяется большое внимание технологии принятия решения. Для принятия или отклонения выдвигаемых гипотез ими используется множество разнообразных статистических процедур (в последнее время главным образом с использованием каузальных моделей, проверка которых осуществляется с помощью метода линейных структурных уравнений — см. об этом *Литтл, Гордеева, 1997*). И, пожалуй, самое главное — она отличается эмпиризмом, который выражается в особом уважении и интересе к конкретным данным. Данные имеют однозначный приоритет перед теориями, которые отвергаются, если их не удастся подтвердить в эмпирическом исследовании.

Важным предиктором поведения в ситуациях достижения выступают связанные с достижениями когниции (то есть знания и представления) человека. То, что человек думает о причинах успехов и неудач, о роли способностей и усилий и главное — о степени подконтрольности ему ситуации достижения, является важным фактором, во многом определяющим его поведение, его настойчивость и энтузиазм по отношению к задаче. При всем своем разнообразии, когнитивный подход к мотивации достижения, пришедший на смену бихевиоризму, более пятидесяти лет лидировавшему в американской академической психологии, имеет несколько общих черт.

Во-первых, когнитивными психологами мотивация понимается как когнитивно-аффективный процесс, направленный на стимулирование и поддержание поведения, имеющего некоторую цель. В отличие от бихевиоризма, в работах когнитивного направления главный фокус исследований находится в области внутренней мотивации, которая является базовой, и потому ее не надо «формировать» в традиционном бихевиористском смысле, а можно лишь стимулировать. Фокус интересов исследователей когнитивного направления переместился с внешних поведенческих показателей мотивации (и внешних факторов, оказывающих на нее влияние) на ее внутренние показатели, такие как ожидания и ценности, на их объяснение и предсказание.

Другой чрезвычайно важной проблемой является вопрос о глобальности конструкта «мотивация достижения». Так, некоторые авторы считают, что мотивация достижения представляет собой генерализованное, достаточно стабильное образование, более или менее

равномерно распределенное по разным видам деятельности. Среди современных авторов подобной позиции придерживается М. Селигман, предполагающий, что стиль объяснения проявляется у человека при интерпретации самых разных ситуаций — как традиционно рассматривавшихся «достиженческими», так и проявляющихся при взаимодействии с людьми, в межличностных отношениях.

Другие авторы (см. например, работы К. Двек — *Dweck*, 1999; Э. Скиннер — *Skinner*, 1995; Б. Вайнера — *Weiner*, 1995) полагают, что мотивация достижения является ситуационно специфичной и подверженной изменениям с течением времени. В частности, интеллектуальные достижения и взаимоотношения субъекта с другими людьми представляют собой две сферы, которые являются независимыми друг от друга. Мы скорее придерживаемся этой последней точки зрения на природу мотивации достижения, признавая при этом, что вторая сфера человеческой жизнедеятельности (межличностные отношения) имеет значительно менее контролируемую природу, что может быть фактором, приводящим к значительно меньшему оптимизму субъекта в подобных ситуациях. Более того, с нашей точки зрения данные, полученные Селигманом, скорее подтверждают эту последнюю позицию, поскольку он в своих работах описывает влияние стиля объяснения именно на сферы жизнедеятельности субъекта, традиционно считающиеся достиженческими (учеба, работа, спорт, и даже здоровье). Данные, полученные Э. Скиннер (*Skinner*, 1995), подтверждают, что область межличностных отношений имеет свои специфические особенности в смысле ее контролируемости субъектом. С помощью использования как структурированных вопросников, так и открытых интервью со школьниками разных возрастов, она показала, что восприятие причин успехов и неудач в дружеских отношениях не может быть квалифицировано в терминах интернальности—экстернальности и контролируемости—неконтролируемости (как это имеет место в ситуации академических достижений, где главным источником считается усилие), так как включает *взаимодействие* партнеров по общению.

Наконец, существует третья — крайняя — позиция по данному вопросу, заключающаяся в представлении о специфичности мотивации достижения в зависимости от выделяемой сферы активности (см. об этом *Хекхаузен*, 1986). Так, например, Х.-Д. Шмальт, автор полупроективной методики для исследования мотивации достижения детей 9—12 лет (см. *Афанасьева*, 1998), выделяет следующие шесть сфер достижения: физическая (предметно-манипулятивная) деятельность, музыкальная деятельность, учебная деятельность, спортивная деятельность, самоутверждение и деятельность по оказанию помощи. Эта точка зрения представлена также в работах А. Бандуры, посвященных

самоэффективности, где последняя рассматривается как крайне ситуационно-специфический конструкт.

Во-вторых, в последнее десятилетие также усилился интерес к интеграции представлений о когнитивных и эмоциональных компонентах и соответствующих предикторах мотивационного процесса, что способствует созданию более целостной картины, отражающей функционирование мотивации деятельности. В продолжение идей гуманистических психологов, в своих классических мотивационных теориях личности сформулировавших большинство мотивационных конструктов на высокоабстрактном уровне, в современных моделях мотивации произошла их более четкая и точная операционализация и оценка.

В-третьих, перемещение объекта исследования с белых крыс, кошек и голубей на человека позволило исследовать содержание его когнитивных представлений о причинах успехов и неудач, а также представлений о способностях и усилиях. Как показывает анализ теорий, в качестве когнитивных предикторов мотивации достижения предлагалось множество психологических конструктов: вера в свои способности выполнить данную работу, или самоэффективность (А. Бандура); locus контроля (Дж. Роттер) и каузальные атрибуции (Б. Вайнер); стиль объяснения успехов и неудач (М. Селигман); тип представлений о способностях (К. Двек); а также воспринимаемый контроль (Э. Скиннер, см. *Skinner*, 1995), самооценочность (*Covington*, 1984), ориентация на себя или на задачу (*Nicholls*, 1984) и др. (см. обзор: *Ford*, 1992; *Skinner*, 1995). Существует также множество работ, посвященных изучению эмоциональных предикторов мотивации достижения, таких как экзаменационная тревожность, депрессия и выученная беспомощность, оптимизм—пессимизм, эмоциональные реакции на трудности, фрустрации, а также стратегии по их преодолению (теории Б. Вайнера, К. Двек и М. Селигмана).

Наконец, авторы когнитивных теорий мотивации не пытаются создать глобальную, все объясняющую модель мотивации, а скорее стремятся к созданию теорий среднего уровня (в смысле К. Хольцкампа), объясняющих определенный круг феноменов, в частности — поведение в ситуациях продуктивной деятельности. Очевидно, создание теорий верхнего уровня — дело будущего, но уже проделана огромная работа по преодолению того этапа разработки проблематики мотивации, когда, по меткому выражению А.Н. Леонтьева, она больше напоминала мешок, в который ссыпались самые разные понятия.

ЛИТЕРАТУРА

- Адлер А.* Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997.
- Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001.
- Афанасьева Н.В.* Руководство к Тесту Мотивации Достижения детей 9—11 лет. МД-решетка Шмальта. М.: Когито-Центр, 1998.
- Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
- Зелигман М.* Как научиться оптимизму. М.: Вече—Персей, 1997.
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
- Литтл Т., Гордеева Т.О.* Моделирование с помощью линейных структурных уравнений: вопросы теории и анализа кросс-культурных данных // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 4. С. 96-109.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
- Мак-Маллин Р.* Практикум по когнитивной терапии. СПб.: Речь, 2001.
- Манухина С.* Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования: Дипломная работа. МГУ, ф-т психологии, 2002.
- Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: МОДЭК, 2000.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
- Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.
- Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности: Сб. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243—264.
- Чирков В. И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. 1996. № 3. С. 116—132.
- Шульц Д., Шульц С.Э.* История современной психологии. СПб.: Евразия, 1998.
- Abram L.P.S., Chambers B., D'Apollonia S., Farrell M., De Simone C.* Group outcome: the relationship between group learning outcome, attributional style, academic achievement, and self concept // Contemporary Educational Psychology. 1992. Vol. 17. P. 201-210.
- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D.* Learned helplessness in humans // Journal of Abnormal Psychology. 1978. Vol. 87. P. 49—74.
- Abramson L. Y., Metalsky G.I., Alloy L.B.* Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression // Psychological Review. 1989. Vol. 96. P. 358-372.

Amabile T.M. The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag, 1983.

Anderson C The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as function of the type of event situation // Journal of Experimental Social Psychology. 1983. Vol. 19. P. 185-203.

Anderson C, Jennings D., Arnould L. Validity and utility of the attributional style construct at a moderate level of specificity // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 55. P. 979-990.

Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191-215.

Bandura A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // American Psychologist. 1982. Vol. 37 (2). P. 122-147.

Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. 1989. Vol. 25. P. 729-735.

Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning // Educational Psychologist. 1993. Vol. 28 (2). P. 117-148.

Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 1-45.

Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co., 1997.

Bandura A., Cervone D. Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation // Organizational Behavior and Human Decision Process. 1986. Vol. 8. P. 92-113.

Bandura A., Schunk D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 41. P. 586-598.

Baron J. Personality and intelligence // Handbook of human intelligence / R.J. Sternberg (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1982. P. 308-351.

Brehm S.S., Brehm J. W. Psychological reactance: A theory of freedom and control. New York: Academic Press, 1981.

Cantor N., Zirkel S. Personality, cognition, and purposive behavior // Handbook of personality: Theory and research / L. Pervin (Ed.). New York: Academic Press, 1990. P. 135-164.

Chiu C, Hong Y., Dweck C.S. Toward an integrative model of personality and intelligence: a general framework and some preliminary steps // Personality and Intelligence / R.J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.). New York: Cambridge University Press, 1994. P. 104-134.

Covington M. The motive of self-worth // Research on Motivation in Education / R. Ames, C Ames (Eds.). Vol. 1. New York: Academic Press, 1984. P. 78-114.

Covington M., Omelich C. An empirical examination of Weiner's critique of attributional research // Journal of Educational Psychology. 1984. Vol. 76. P. 1214-1225.

Deci E.L. Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.

Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26 (3, 4). P. 325-346.

Diener C.I., Dweck C.S. An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1978. Vol. 36. P. 451-462.

Diener C.I., Dweck C.S. An analysis of learned helplessness II: The Processing of Success // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 39. P. 940-952.

Dweck C.S. Achievement // *Social and Personality development* / M.E. Lamb (Ed.). Holt, Rinehart and Winston, 1978. f

Dweck C.S. Motivational Processes Affecting Learning // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (10). P. 1040-1048.

Dweck C.S. Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development // *Nebraska Symposium on Motivation, 1990* / R. Dienstbier (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

Dweck C.S. Capturing the dynamic nature of personality // *Journal of research in Personality*. 1996. Vol. 30. P. 348-362.

Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999.

Dweck C.S., Leggett E.L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95 (2). P. 256-273.

Eccles J.S., Adler T.E., Futterman R., Goff S.B., Kaszala C.M., Meece J., Midgley C. Expectancies, values, and academic behaviors // *Achievement and achievement motives* / J.T. Spence (Ed.). San Francisco: W.H. Freeman, 1983. P. 75-146.

Elliot A. J., Dweck C.S. Goals: An approach to motivation and achievement // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54. P. 5-12.

Fincham F.D., Diener C I., Hokoda A. Attributional style and learned helplessness: relationship to the use of causal schemata and depressive symptoms in children // *British Journal of Social Psychology*. 1987. Vol. 26. P. 1-7.

Fincham F.D., Hokoda A., Sanders R. Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement; a longitudinal analysis // *Child Development*. 1989. Vol.60. P. 138-145.

Ford M.E. Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs. Newbury Park (CA): Sage, 1992.

Frese M., Sabini J. (Eds.). Goal-directed behavior: The concept of action in psychology. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1985.

Geen R.G. Human motivation: A social psychological approach. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole, 1995.

Glass D.C., Singer J.E. Urban stress. New York: Academic Press, 1972.

Gordeeva T.O., Manuchina S., Shatalova J. Cognitive and emotional predictors of academic achievement motivation // Paper presented at the 8th International Conference on Achievement and Task Motivation. Moscow, June 12—15. 2002.

Graham S. A review of attribution theory in achievement contexts // Educational Psychology Review. 1991. Vol. 3, № 1. P. 5—39.

Graham S., Weiner B. From attribution theory to developmental psychology // Social cognition. 1986. Vol. 4. P. 152-179.

Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.

Helmreich R.L., Beam W.E., Lucker G.W., Spence J.T. Achievement motivation and scientific attainment // Personality and Social Psychology Bulletin. 1978. Vol. 4. P. 222-226.

Helmreich R.L., Spence J.T., Beane W.E., Lucker G.W., Matthews K.A. Making it in Academic Psychology: Demographic and Personality Correlates of Attainment // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39, № 5. P. 896-908.

Henderson V., Dweck C.S. Adolescence and achievement // At the threshold: Adolescent development / S. Feldman, G. Elliott (Eds.). Cambridge (MA): Harvard University Press, 1990.

Heyman G.D., Dweck C.S. Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their role in Adaptive motivation // Motivation and emotion. 1992. Vol. 16, № 3. P. 231-247.

Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. 1974. Vol. 102. P. 187-193.

Krantz S.E., Rude S. Depressive attributions: selection of different causes or assignment of different meanings? // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47. P. 193-203.

Kruglanski A.W., Frieman I., Zeevi G. The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance // Journal of Personality. 1971. Vol.39. P. 606-617.

Kruglanski A. W., Stein C, Riter A. Contingencies of exogenous reward and task performance: on the «minimax» strategy in instrumental behavior // Journal of Applied Social Psychology. 1977. Vol. 7. P. 141-148.

Little B.R. Personal projects analyses: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence // Personality Psychology: Recent trends and emerging directions / D. Buss, N. Cantor (Eds.). New York: Springer-Verlag, 1989. P. 15-31.

Liverant S., Scodel A. Internal and external control as determinants of decision-making under conditions of risk // Psychological Reports. 1960. Vol. 7.

Mahler M., Pine F., Bergman A. The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation. New York: Basis Books, 1975.

McClelland D.C. Methods of measuring human motivation // *Motives in Fantasy, Action, and Society* / J.W. Atkinson (Ed.). Princeton (NJ): Van Nostrand, 1958. P. 7-42.

McClelland D.C., Atkinson J. W., Clark R.A., Lowell J. W. The Achievement Motive. New York: Appleton, 1953.

McGraw K.O. The detrimental effects of reward on performance: A literature review and predictional model // *The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of human motivation* / M.R. Lepper, D. Green (Eds.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass., 1978.

Murray H.A. Explorations in Personality. New York: Oxford Univer. Press, 1938.

Nicholls J. The development of the concept of effort and ability, perceptions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability // *Child Development*. 1978. Vol. 49. P. 800-814.

Nicholls J.G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance // *Psychological review*. 1984. Vol. 91. P. 328-346.

Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E. Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study // *Journal of Abnormal Psychology*. 1992. Vol. 101. P. 405—422.

Pen/in L.A. (Eds.). Goal concepts in personality and social psychology. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1989.

Peterson C. Explanatory style in the classroom and on the playing field // *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health and Interpersonal Conflict* / C Graham, V. Folkes (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1990. P. 53-75.

Peterson C., Seligman M.E.P. Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence // *Psychological Review*. 1984. Vol. 91. P. 347—374.

Phares E.J. Locus of control // *Dimensions of Personality* / H. London, I.E. Exner (Eds.). New York: Wiley, 1978. P. 263-304.

Phillips D. The illusion of incompetence among academically competent children // *Child Development*. 1984. Vol. 55. P. 2000-2016.

Pittman T.S., Emery J., Boggiano A.K. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induces changes in preference for complexity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42. P. 789—797.

Roedel T., Deb., Schraw G. Beliefs about intelligence and academic goals // *Contemporary Educational Psychology*. 1995. Vol. 20 (4). P. 464—468.

Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80. № I. P. 1—28.

Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education // *Research on Motivation in Education*. Vol. 2: The Classroom Milieu / R. Ames, C Ames (Eds.). San Diego (CA): Academic Press, 1985. P. 13-51.

Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman, 1975.

Seligman M.E.P. Learned optimism. New York, 1990.

Seligman M.E., Reivich K., Jaycox L., Gilham J. The optimistic child. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

Seligman M.E., Nolen-Hoeksema S. Explanatory style and depression // Psychopathology: An interactional perspective / D. Magnusson, A. Ohman (Eds.). Orlando (FL): Academic Press, 1987. P. 125-139.

Seligman M.E., Kamen L.P., Nolen-Hoeksema S. Explanatory styles across the life span; Achievement and health // Child Development in life-span-perspective / E.M. Hetherington, R.M. Lerner, M. Perlmutter (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1988. P. 91-114.

Schunk D.H. Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis // Journal of Educational Psychology. 1981. Vol. 74. P. 93—105.

Schunk D.H. Self-Efficacy and Academic Motivation // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26 (3, 4). P. 207-231.

Schunk D.H., Hanson A.R., Cox P.D. Peer model attributes and children's achievement behaviors // Journal of Educational Psychology. 1987. Vol. 79. P. 54-61.

Skinner E.A. Perceived control, motivation, & coping. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1995.

Sternberg R.J. Successful Intelligence. Simon & Schuster, 1996.

Sullivan H.S. The interpersonal theory of psychiatry. New York: Random House, 1953.

Taylor S.E. Health Psychology. New York: Random House, 1986.

Weary G.B. Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction issue // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol.36. P. 56-71.

Weiner B. Theories of motivation. From mechanism to cognition. Chicago: Markham, 1972.

Weiner B. A theory of motivation for some classroom experience / Journal of Educational Psychology. 1979. Vol. 71. P. 3—25.

Weiner B. The emotional consequences of casual attributions // Affect and cognition: The 17^h annual Carnegie Symposium on Cognition / M.S. Clark, S.T. Fiske (Eds.). Hillsdale (HJ): Erlbaum, 1982. P. 185-210.

Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion // Psychological Review. 1985. Vol. 9, № 4. P. 548—573.

Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer- Verlag, 1986.

Weiner B. Judgments of responsibility. New York: Guilford, 1995.

Weiner B., Kukla A. An attributional analysis of achievement motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 15. P. 1—20.

Weiner B., Potepan P.A. Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students // Journal of Educational psychology, 1970. Vol. 61. P. 14-23.

Weiner B., Schneider K. Drive versus cognitive theory: A reply to Boor and Harmon // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 18. P. 258-262.

Weiner B., Frieze I.H., Kukla A., Reed L., Rest S., Rosenbaum R.M. Perceiving the causes of success and failure. Morristown (NJ): General Learning Press, 1971.

Weiner B., Graham S. Understanding the motivational role of affect: Life-span research from an attributional perspective // Cognition and Emotion. 1989. Vol. 4. P. 401-419.

White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. 1959. Vol. 66. P. 297—333.

Zimmerman B.J. Self-efficacy and educational development // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 202-231.

АВТОНОМИЯ И САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ В ПСИХОЛОГИИ МОТИВАЦИИ: ТЕОРИЯ Э. ДЕСИ И Р. РАЙАНА

О.Е. Дергачева

В отечественной психологической литературе представлено довольно большое число различных как российских, так и зарубежных теорий, касающихся проблемы мотивации. Каждая из них по-своему пытается ответить на вопрос, чем именно определяется тот или иной поступок в жизни человека. Но за конкретным ответом всегда стоит более общая позиция автора в вопросе о том, может ли человек совершать свободный выбор, или же его поведение детерминировано не зависящими от самого человека факторами. Точку зрения о наличии выбора в разных аспектах жизни человека поддерживают многие исследователи, но чаще всего — на уровне общих идей или рассматривая выбор как включенный в другие психические процессы. Конкретных же исследований проблемы свободы выбора именно как научного психологического понятия не проводилось. Представленная в данной статье теория самодетерминации американских авторов Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райана направлена на реализацию такой идеи.

Имена Деси и Райана практически не известны в нашей стране, хотя на Западе их называют живыми классиками. Ни одна их работа не переведена на русский язык. Существует только один вариант обзора теории Деси в российских источниках в статье В.И. Чиркова (Чирков, 1996), но и он затрагивает лишь некоторые ее аспекты и не дает целостного представления о позиции исследователя.

Теорию самодетерминации можно причислить к набирающей в Соединенных Штатах силу позитивной психологии, целью которой является направить внимание психологической науки не столько на исправление негативных, сколько на построение позитивных составляющих психологии человека (*Seligman, Csikszentmihalyi, 2000*).

Разработанная Деси и Райаном теория затрагивает одну из сложных проблем, не слишком широко представленную в зарубежной, а тем более в отечественной психологии, — проблему самодетерминации. На передний план выдвигается проблема собственной активности человека, его способность самостоятельного выбора направления саморазвития. Говоря об основной идее теории, наиболее существенным является постулирование наличия у человека способностей и возможностей для здоровой и полноценной жизни. И если с самого детства условия существования ребенка способствуют предоставлению ему свободы выбора активности, области интересов, если они предоставляют широкий диапазон возможностей без наложения ненужных ограничений, то все это способствует тому, что ребенок, а впоследствии и взрослый, будет здоровой и полноценной личностью. «Теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» (*Ryan, Deci, 2000, p. 74*). Однако ситуация не всегда складывается лучшим образом, и во многих случаях среда мешает здоровому самоосуществлению и активно навязывает такие нормативы, которые пагубно влияют на психику человека. Поэтому важной практической задачей, которую может помочь решить теория, является определение условий, помогающих или мешающих нормальному развитию, и поиск тех ресурсов в человеке, которые могли бы помочь ему противостоять негативному влиянию среды без нанесения ущерба самому себе. «Наша теория самодетерминации связана с этим диалектическим противостоянием активного Я и различных сил, внешних и внутренних, с которыми личность встречается в процессе развития» (*Deci, Ryan, 1991, p. 239*). Основным понятием теории Эдварда Деси и Ричарда Райана является самодетерминация (автономия).

Самодетерминацией называется способность выбирать и иметь выбор, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут рассматриваться как детерминанты поведения человека. Данное понятие дает возможность учитывать как собственный внутренний выбор человека, так и объективно существующие ограничения свободы выбора (физические, физиологические, социально-исторические и др.), то

есть позволяет избежать абсолютизации и того, и другого, приводящей к тупиковому варианту развития любой теории.

Деси считает (*Deci, 1980*), что самодетерминация является не только способностью, но также и потребностью. Он определяет ее в качестве основной врожденной склонности, которая ведет организм к вовлеченности в интересующее поведение, которое обычно способствует развитию умений осуществлять гибкое взаимодействие с социальной средой.

Психологическим критерием самодетерминации является гибкость человека в управлении собственными взаимодействиями со средой. Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора, а не на основе обязательств или принуждений, и этот выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями. Самодетерминация включает в себя управление своей средой или своими действиями, направленными на результат, но может также включать в себя и отказ от контроля.

Самодетерминированное поведение включает в себя решение человека о том, как себя вести, базирующееся на предположении о том, как добиться удовлетворения своих потребностей. При этом поведение детерминируется информацией, поступающей от среды, а также самой личностью, которая эту информацию воспринимает и интерпретирует. Эмпирическими критериями самодетерминации являются такие ее проявления как спонтанность, креативность, интерес и личностная значимость как причины действия, ощущение себя свободным, и такие психологические индикаторы, как преобладание в речи глагола «хочу» над глаголом «должен» (*Deci, Ryan, 1991*).

Несамодетерминированное поведение полностью обусловлено физическими или физиологическими причинами или средой. Несамодетерминированным можно назвать поведение-привычку, негибкое поведение или поведение, контролирующееся эмоциями, которые препятствуют выбору и гибкому использованию информации. Потеря самодетерминации происходит в случаях, когда человек перестает осуществлять намеченные действия, либо не осознает, с какой целью те или иные действия им осуществляются. Авторы выделяют два типа такого поведения, причем оба типа могут быть и адаптивными, и неадаптивными, в зависимости от конкретной ситуации.

Автоматическое поведение. Оно с трудом поддается перепрограммированию, поскольку определяется неосознаваемыми мотивами, которые изменить трудно.

Автоматизированное поведение определяется мотивами, которые могут быть осознаны, поэтому оно более гибкое и может быть неадаптивным только в течение короткого времени. Его можно легче перепрограммировать на самодетерминированное.

Типы поведения, которые содержат награду в себе самих (такие как игра, исследование и т.п.), объединяются (Deci, 1980) понятием компетентности, связанным, в свою очередь, с понятием внутренней мотивации.

Переживание *компетентности* понимается как один из типов внутренней удовлетворенности, достигаемой человеком, и обеспечивающей развитие. Предполагается, что у человека есть внутренняя психологическая потребность в чувстве компетентности при взаимодействии с внешней средой. Эта потребность имеет адаптивную ценность и не связана с биологическими влечениями. Она является основой направленного устойчивого поведения, в котором совершается выбор. Компетентность и самодетерминация (автономия) — перво-степенные психологические потребности, лежащие в основе внутренне мотивированной активности. «Потребность в компетентности и самодетерминации (автономии) обеспечивает возможность Объяснения широкой области исследовательских и исполнительских типов поведения и подтверждает идею о том, что индивиды стремятся к развитию своих интересов и способностей» (Deci, Ryan, 1991, p. 242).

Одним из типов мотивации, необходимых для осуществления человеческого развития, является *внутренняя мотивация*. Ее можно определить как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований или подкреплений (Deci, 1980). Мотивация не основывается на влечениях, но при этом предполагается, что ее энергия является внутренней относительно природы организма. Индивид опробует новую деятельность, решает исследовательские задачи или стремится к освоению своей среды просто ради опыта, который он получает. Процесс открытия сам по себе является наградой. «Внутренняя мотивация касается активной, исследовательской, находящейся в поиске задач *сущности* индивидов, играющей решающую роль в приобретении и развитии структур и функций» (Ryan, 1993, p. 21).

Различение внутренней и внешней мотивации происходит по критерию награды за осуществляемую активность. При внешней мотивации и сама награда будет внешней по отношению к человеку. Когда же мотивация является внутренней, то вознаграждением за нее является *активность сама по себе*. Деси (Deci, 1980) считает, что внутренне мотивированное поведение базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой. Оно является потребностью, базирующейся на свойствах центральной нервной системы, существует постоянно и мотивирует текущее поведение и мысли до тех пор, пока не прерывается базовыми влечениями или эмоциональными реакциями. Такая потребность приводит людей к поиску и решению задач, оптимальных для их уровня способностей «Мы полагаем, что существует врож-

денное и витальное движение в направлении ассимиляции и синтеза, типичным примером которого служит спонтанная, внутренне мотивированная активность», — такова авторская позиция (Ryan; 1993, р. 25). Рост внутренней мотивации, обеспечивающий оптимальное развитие личности, зависит от социальных условий, которые поддерживают и охраняют автономию человека или же, наоборот, разрушают ее. Таким образом, внутренняя мотивация и сопровождающие ее проявления могут быть подорваны при условии чрезмерного контроля или при неустойчивости (нестабильности), что приводит к неадекватному развитию и психопатологии.

Одной из составляющих теории самодетерминации наряду с уже перечисленными является понятие *воли*. Воля как способность сознательного выбора детерминант поведения с необходимостью включает в себя внутреннюю потребность в компетентности и самодетерминации. Способность и потребность здесь идут рука об руку. Основой воли является внутренняя мотивация, человеческая потребность быть компетентным в сочетании с самодетерминацией в отношениях со средой. Воля, в свою очередь, разрешает конфликты между потребностями, подчиняя себе последние. Воля является необходимым аспектом здорового функционирования человека.

Автономия в развитии

Для здорового развития ребенку необходим автономный тип взаимодействия со средой, когда значимые взрослые обеспечивают установку на свободный выбор и решение задач без явных границ и ограничений. Это важно для того, чтобы ребенок научился взаимодействовать со средой и контролировать собственные импульсы. Поэтому одним из существенных факторов развития, считают Райан, Деси и Грольник, является свобода. Для осуществления целостного и гармоничного развития необходимо, чтобы человек стремился к большим и малым целям, действовал и рос в условиях борьбы и принимал решения, будут ли с ним происходить изменения или нет. В этом процессе чрезвычайно важны, считают авторы, проявления потребностей в компетентности и автономии (самодетерминации), описанные выше. Психологическая *потребность во взаимосвязи с другими людьми* является третьим, наряду с потребностями в автономии и самодетерминации, типом внутренней мотивации, обеспечивающим оптимальное развитие человека (Ryan, Deci, Grolnic, 1995).

Возможность удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми обеспечивает свободу активности и организации. Развитие является способом взаимной актуализа-

ции внутренних потенциалов, интересов и объединения знаний, ценностей и регуляторных механизмов, что приводит к их гармонизации (*Там же*): Выделяются следующие три необходимых для оптимального развития ребенка компонента окружающей его среды:

1. Направленность на автономию (взрослые поддерживают собственную инициативу ребенка, дают возможность выбора, позволяют самостоятельно решать проблемы, минимизируют контроль и применение силы и действуют, ориентируясь на перспективы ребенка).

2. Структура (взрослый выполняет для ребенка роль проводника в среде и обеспечивает необходимое поле, в котором могут осуществляться различные операции, обеспечивает рациональную организацию требующейся активности и дает значимую обратную связь ребенку, при проявлении его свободной активности).

3. Включенность (взрослый уделяет ребенку время, внимание и предоставляет ему возможности делать открытия, разведывать новые места или проявлять себя) (*Там же*).

«Дети появляются на свет с врожденными психологическими потребностями — потребностями в автономии, компетентности и связи с другими людьми — и в течение своей жизни они ищут удовлетворения этим потребностям. Они появляются на свет с общими интересами и врожденными склонностями, что идет рука об руку с мотивированием их продолжающихся стремлений к внутриличностной и межличностной согласованности. Данный взгляд, однако, не эквивалентен взгляду, что способности и интересы являются генетически предопределенными» (*Deci, Ryan, 1991, p. 275*). Скорее, отмеченную выше врожденную направленность можно рассматривать как некоторую стартовую точку процесса развития, направление которого уже зависит от особенностей взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Развитие потребности в самодетерминации начинается с первых дней жизни ребенка. С момента рождения у ребенка присутствуют естественные тенденции к исследованию, манипуляции и любопытству, которые проявляются к концу шестого месяца в виде свободного Я. К девяти месяцам они выражаются в виде абсолютного предпочтения новизны, в год приводят к устойчивым попыткам уметь что-либо, в более старшем возрасте дифференцируются в более специфические интересы. В таких тенденциях проявляется внутренняя мотивация, поэтому они не требуют внешней стимуляции или давления и возникают спонтанно, если этому не препятствует социальный контекст (*Ryan, Deci, Grolnic, 1995*). Такая внутренне мотивированная форма активности обеспечивает свою собственную награду в виде возбуждения, интереса и наслаждения, которые ей сопутствуют. Она является самоцелью и не представляет собой средства для достижения более отдаленных последствий.

Исходя из благих побуждений, родители могут подавить у ребенка начала тенденций, основывающихся на внутренней мотивации, если используют при воспитании подкрепление и контроль. Даже естественной тенденции к ассимиляции требуются внешние обстоятельства, которые поддерживали бы автономию в состоянии активности и жизненности. Использование же контролирующих стратегий уводит человека от активной автономной включенности в процесс в сторону пассивных и ригидных ориентации. Оптимальная, обеспечивающая свободу активности и инициативы среда является гарантом успешности детского развития, поскольку «...дети, при развитии которых проявлялась поддержка чувства автономии и инициативы, внутренне мотивированы или более ориентированы на овладение различными ситуациями» {Ryan, 1993, p. 35}.

Окружение с самого рождения диктует ребенку правила и нормы. Важно то, как это происходит и каким образом ребенок усваивает эти правила и ограничения. В процессе социального научения не только приобретает конформность, но и происходит процесс превращения внешних требований во внутреннюю регуляцию — через процесс *интернализации*. Интернализация — это переключение внешней движущей силы и средств поведения во внутреннюю {Ryan, Deci, Grolnic, 1995}. Будучи интернализированными, изначально внешние результаты поведения человека могут стать частью его внутреннего мира, и соответствующее поведение больше не будет требовать внешних подкреплений. Но для полной интернализации, или интеграции, необходимо, чтобы человек не только принял в себя процесс регуляции, а еще и сделал его своим собственным. Интернализация является наиболее продуктивным способом развития внутренней мотивации, обеспечивая ребенку возможность наиболее гармоничного развития.

Внутренняя мотивация и интернализация связаны с понятием автономии. При этом внутренняя мотивация представляет собой прототип автономной регуляции, а интернализация и следующая за ней интеграция являются средствами, с помощью которых та активность, к которой нет внутреннего интереса, приобретает для человека значение автономной. Интегрированные ценности являются основой самодетерминации. Но при этом необходимо отметить, что поведение с полностью интегрированными регуляторными процессами не обязательно будет внутренне мотивированным. Здесь возможно задействование других форм внутренней регуляции, в которых регуляция тоже будет внутренней, но не истинно внутренней. «По нашей концепции и интроспекции, и эго-включенность представляют собой частичную интернализацию. Источник регуляции является внутренним по отношению к личности, но остается внешним по отношению к Я» {Ryan, 1993, p. 30}.

Интроекция — это частичная ассимиляция, при которой регуляторные процессы интегрируются в той же форме, что и при внешней регуляции (Ryan, Deci, Grolnic, 1995). Средство и объект регуляции при этом находятся в одной личности, но сами при этом разделены. Регуляторный процесс не интегрируется в Я и является источником напряжения и конфликта. Интроективная регуляция ригидна и является основой развития внутренне контролирующей регуляции. Она приводит не к интегрированному и целостному, а к ложному Я и связана с тревожностью, самоуничтожением и другими неадаптивными паттернами поведения. Если у ребенка преобладают ценности в форме интроектов, то это может привести к риску психопатологии. Однако в некоторых случаях, например, при психотерапии, интроектированные процессы могут быть переведены на уровень интеграции, которая приводит к более позитивным формам адаптации.

Другой формой частичной интернализации является *эго-включенность*, определяемая следующим образом: «Индивиды рассматривают свою собственную хорошесть или "оцениваемость" как зависящую от достигнутого конечного результата» (Ryan, 1993, p. 26). Она еще меньше, чем интроекция, дает возможность проявления внутренней мотивации. «Эго-включенность представляет собой интернальное, но гетерономное давление, которое разрушает автономию. Так, хотя эго-включенность, будучи интрапсихической силой, является внутренней по отношению к личности, она является "внешней" по отношению к Я» (Там же, p. 27).

Типы регуляторных процессов могут быть этапами последовательных изменений, приводящих к все более полному развитию автономии, при движении от низкой адаптации в сторону высокой. Чем выше степень автономии, тем сильнее связь с эмпатией, тем выше моральные принципы и позитивнее отношения с другими людьми. При этом *идентификация* предполагает отождествление человека с ценностями и регуляторными процессами и принятие их как своих собственных. На уровне *интеграции* регуляторные процессы ассимилируются во все части Я.

Теория когнитивной оценки

Теория когнитивной оценки была представлена Деси и Райаном (1985) в качестве субтеории в рамках теории самодетерминации. При этом она имела целью определить факторы, объясняющие разнообразие внутренней мотивации (Ryan, Deci, 2000, p. 70). В соответствии с теорией когнитивной оценки влияние различных событий на мотивационные процессы детерминируется не объективными характери-

ками этих событий, а скорее их психологическими значениями для индивида. Авторы считают, что на интерпретацию событий личностью влияют следующие факторы:

1. Межличностные взаимодействия:

- награда, связанная с выполнением задачи;
- позитивная обратная связь;
- самоуправление;
- контроль со стороны других;
- информация;
- влияние коммуникатора на контекст ситуации.

2. Индивидуальные различия:

- половые различия;
- личностные особенности воспринимающего.

3. Регуляция с помощью не средовых, а внутриличностных средств (*Deci, Ryan, 1985*).

Теория когнитивной оценки содержит в себе четыре основных предположения.

Предположение 1. Внешние события, релевантные инициации и регуляции поведения, будут влиять на внутреннюю мотивацию личности в соответствии с тем, как они будут влиять на воспринимаемый локус каузальности этого поведения. События, которые обеспечивают более внешне воспринимаемый локус каузальности, приведут к подрыву внутренней мотивации, в то время как те, которые будут обеспечивать более внутренне воспринимаемый локус каузальности, приведут к повышению внутренней мотивации, поскольку обеспечивают повышение уровня самодетерминации и поддержку автономии в противовес контролю поведения.

Предположение 2. Внешние события будут влиять на внутреннюю мотивацию личности при выполнении активности, связанной с оптимальным уровнем задач, в соответствии с тем, как они будут влиять на воспринимаемую компетентность личности в контексте самодетерминации. События, которые обеспечивают большую воспринимаемую компетентность, будут повышать внутреннюю мотивацию, в то время как понижающие внутреннюю компетентность будут понижать внутреннюю мотивацию.

Предположение 3. Событие, связанное с инициацией и регуляцией поведения, имеет три аспекта:

1. *Информационный* — в качестве обратной связи об эффективности выбора, который усиливает внутренне воспринимаемый локус каузальности и, следовательно, повышает внутреннюю мотивацию.

2. *Контролирующий*, проявляющийся как оказание различными способами давления на поведение, мысли и чувства человека, что

приводит к контролю над его функционированием. Этот аспект усиливает внешне воспринимаемый локус каузальности, что подрывает внутреннюю мотивацию и обеспечивает подчинение или сопротивление внешним силам.

3. *Амотивирующий*, который означает, что эффективность не может быть достигнута, и обеспечивает функционирование без мотивации, что связано с усилением воспринимаемой некомпетентности и подрывом внутренней мотивации.

Изменение воспринимаемой каузальности, воспринимаемой компетентности и других составляющих внутренней мотивации происходит при задействовании этих трех аспектов. Относительный вклад каждого из них в личность человека детерминирует функциональную значимость каждого события для человека.

Предположение 4. Внутриличностные события различаются по качественному аспекту и подобно внешним событиям могут варьировать по функциональной значимости. Внутренние информационные события усиливают самодетерминированное функционирование и повышают внутреннюю мотивацию. Внутренние контролирующие события переживаются как давление с целью получения специфического результата и подрывают внутреннюю мотивацию. Внутренние амотивирующие события подчеркивают некомпетентность человека и тоже подрывают внутреннюю мотивацию (*Deci, Ryan, 1985*).

«...Любое интенциональное действие может быть описано с использованием континуума воспринимаемого локуса каузальности и, можно сказать, будет более или менее самодетерминированным» (*Deci, Ryan, 1991, p. 250*).

Воспринимаемый **локус каузальности** определяется авторами как когнитивный конструкт, представляющий степень, с которой человек является самодетерминированным при планировании и осуществлении какого-либо поведения (*Deci, Ryan, 1985*). Локус каузальности может быть внешним и внутренним. Внутренне воспринимаемый локус каузальности существует, когда поведение переживается как инициируемое или регулируемое информационным событием, происходящим внутри или вне личности. Внешне воспринимаемый локус каузальности существует, когда поведение видится инициируемым или регулируемым контролирующим событием, происходящим внутри или вне личности.

При *внешнем* локусе каузальности поведенческие реакции и результаты воспринимаются как независимые друг от друга. Если ситуация воспринимается человеком как негативная, то у него понижается уровень мотивации и уровень выполнения задачи.

Наличие *внутреннего* локуса каузальности предполагает, что человек ведет себя в соответствии со своими внутренними требованиями и намерениями, а не руководствуется теми сигналами, которые поступают со стороны среды.

Кроме того, при описании понятия локуса каузальности авторы предлагают следующую дихотомию. Локус каузальности может быть личностным и безличным. При *безличном* локусе каузальности человек воспринимает награду и результат как независимые. *Личностный* же локус каузальности, в свою очередь, подразделяется на внутренний (выбор цели, внутренняя награда) и внешний (внешняя награда, возможен контроль над ситуацией), оба из которых опосредованы мотивами, есть зависимость между поведением и его результатом.

Понятие **мотивационных субсистем** используется для объяснения различий в реагировании людей в разных типах сред и в их оперировании комплексом устойчивых внутренних состояний (*Deci, 1980*). Мотивационные субсистемы рассматриваются как «...комплекс когнитивных, аффективных и поведенческих различий, которые организуются мотивационными процессами» (*Deci, Ryan, 1985*). У каждой субсистемы есть характерный для нее способ переработки информации и реагирования. При этом авторы подчеркивают, что ни среда, ни когнитивные процессы сами по себе не являются причиной поведения человека. Мотивационная субсистема представляет собой набор, состоящий из аффективного опыта, убеждений и установок относительно себя, среды и других людей, а также программу взаимодействия со средой, поскольку внутренние состояния и процессы, связанные с поведением, организуются мотивационными процессами. Авторы выделяют три типа мотивационных субсистем: внутреннюю, внешнюю и амотивирующую.

Внутренняя мотивационная субсистема базируется на потребности в компетентности и самодетерминации. Она включает в себя:

- принятие решений (самодетерминацию) в поведении;
- эффективное управление своими мотивами;
- внутренне воспринимаемый локус каузальности;
- чувство самодетерминации в качестве награды;
- высокую степень воспринимаемой человеком собственной компетентности и высокий уровень самооценки;
- самодетерминированное (выбранное), и автоматизированное поведение в качестве многочисленных автоматизированных подуровней;
- главенствующую роль внутренних сигналов при идентификации эмоций. Эмоции определяют поведение вместе с информацией, исходящей от среды и из памяти. Происходит

интуитивная и феноменологическая оценка эмоций, которые рассматриваются как источник информации при выборе поведения.

Внешняя мотивационная подсистема базируется на внешней мотивации. Она включает в себя:

- склонность реагировать скорее на внешние, чем на внутренние стимулы;
- поведение, при котором награда от него отделена;
- чувства, скорее сопровождающие активность, чем спонтанно проявляющиеся в ней;
- внешне воспринимаемый локус каузальности;
- поведение, контролирующееся наградой, а не собственным выбором человека;
- более низкий, чем у внутренне мотивированных людей, уровень самооценки;
- автоматическое и автоматизированное поведение;
- эмоции больше связаны с внешней ситуацией.

Амотивационная подсистема проявляется в отсутствии активности, у нее нет форм поведения. Для нее характерны:

- восприятие отсутствия взаимосвязи между поведением и результатом или наградой, поэтому вследствие недостижимости результатов активность отсутствует;
- очень низкий уровень воспринимаемой компетентности;
- очень низкий уровень самодетерминации;
- очень низкий уровень самооценки;
- наличие чувства беспомощности, некомпетентности, неконтролируемости, поскольку человек недооценивает собственную способность к самодетерминации;
- эмоции блокируются.

Авторы считают, что часто в качестве проявления в поведении амотивирующей подсистемы встречается сочетание внешней и амотивирующей мотивационных подсистем, что реализуется в чувстве беспомощности в сочетании с автоматическими действиями.

При преобладании внешней или амотивирующей мотивационной подсистемы происходит отфильтровывание внешних и внутренних стимулов, которые неприемлемы для личности. Таким образом, возникают неосознаваемые мотивы и, соответственно, автоматическое поведение. Такой механизм, по мнению авторов, например, у мотивационных факторов избегания тревоги и вины. Деси считает, что описанное выше блокирование отрицательно коррелирует с чувством компетентности и с самодетерминацией.

В более поздних своих работах Деси и Райан перестали использовать понятие мотивационных субсистем, поскольку «...язык имеет тенденцию подразумевать механизм и программу, которая пассивно инициируется стимулами, и, таким образом, может возникнуть противоречие нашей метатеоретической перспективе активного организма» (*Deci, Ryan, 1985, p. 65*). Понятие «мотивационные субсистемы» было заменено просто понятием мотивационных процессов, которые отражаются в комплексе аффективных, когнитивных и поведенческих переменных.

Три мотивационные субсистемы или три мотивационных процесса соответствуют трем различным типам убеждений о природе причинности. В отношениях человека и среды доминирует одна из субсистем. Поэтому можно говорить о существовании трех различных **личностных каузальных ориентации**.

Первым понятие каузальных ориентации ввел Деси (*Deci, 1980*), считая, что люди в некоторой степени склонны интерпретировать (то есть искать, создавать и оценивать) события как информационные, • контролирующие и амотивирующие, в зависимости от того, на что они более ориентированы. В соответствии же с типом ориентации люди будут и проявлять различные типы и качества поведения, когнитивной и аффективной сферы. Соответственно, три типа ориентации отражают типы саморегуляции, как если бы они находились в информационной, контролирующей или амотивирующей среде, соответственно. Сила каждой ориентации позволяет предсказать широкий спектр психологических и поведенческих переменных.

Деси считает, что у человека имеется максимальная вариативность в плане оперирования различными субсистемами и в плане восприятия определенной каузальности как центральной. При этом у человека есть в наличии все три типа мотивационных субсистем. Преобладающий тип субсистемы определяет тип каузальной ориентации. Соответственно, выделяются три типа каузальных ориентации: внутренняя (интернальная), внешняя (экстернальная), безличная.

Внутренняя каузальная ориентация. Люди с такой ориентацией оперируют внутренней мотивационной системой. При наличии внешней награды действие внутренней и внешней мотивационных субсистем смешиваются, и в этом случае внешне мотивированное поведение является выбранным. У внутренне каузальной личности проявляются тенденции воспринимать локус каузальности как внутренний и испытывать чувства самодетерминации и компетентности. При внутренней ориентации высока степень осознания основных человеческих потребностей и четкость использования информации для принятия решений о поведении, вследствие чего развито сильное чувство компе-

тентности, самодетерминация и проявление воли на высоком уровне. Это происходит в результате того, что информация из среды и от мотивационных структур достигает внутренней мотивационной подсистемы и свободно проявляется в сознании в форме мотивов. Базу для формирования мотивов составляют осознаваемые эмоции. А сильное проявление воли, повышенный уровень самодетерминации приводят к тому, что понижается число автоматических реакций.

Такие люди способны обратить автоматизированное поведение в самодетерминированную форму, перепрограммировать его или управлять им по своему усмотрению. У них проявляется довольно большое количество автоматизированных реакций, и малое — автоматических.

У внутренне каузальной личности нет самообвинения в случае неудачи. Имеет место гибкое поведение и чувствительность к изменению среды. Они выбирают именно такой тип поведения, который необходим в данных условиях, и могут выбрать как внешне, так и внутренне мотивированное поведение в зависимости от требований ситуации.

Внешняя каузальная ориентация. Для таких людей характерны стремления к сверхдостижениям. Они верят в зависимость получаемых результатов от поведенческих реакций и постоянно производят различные реакции, стремясь достичь все новых результатов. В стремлении к успеху они находятся в поиске его внешних показателей. Такое поведение присуще так называемым людям типа А. В основе этой личностной ориентации лежит недостаток самодетерминации. Неудачи в попытках достижения самодетерминации приводят к постоянным стрессам.

Внешне каузальная личность в основном оперирует внешней мотивационной подсистемой, что ведет к негибкости в поведенческих реакциях и в процессе переработки информации. Внешние проявления сходны с самодетерминацией, то есть имеет место совершение выбора. Но решения при этом базируются не на внутренних потребностях, а на внешних импульсах и критериях. Наблюдается дефицит в управлении мотивами, а не в выборе поведения. Мотивы чрезмерно определяются внешними обстоятельствами.

Деси считает, что такие люди потеряли связь с основными организмическими потребностями (в еде, компетентности и самодетерминации). Они ведут себя автоматически, а поведение управляется внешними импульсами и неосознаваемыми мотивами. Утраченное чувство самодетерминации замещается сильной потребностью в контроле. В результате контроля внешней мотивационной подсистемы происходит самообман человека, что проявляется в формировании экстернального и безлично ориентированного типов. Личность верит

только в некоторые, не всегда реалистичные представления о себе и действует соответственно им, а противоречащая этому информация остается в подсознании и блокируется. Та информация, которая осознается, проходит фильтрующий отбор.

Безличная ориентация. При данной личностной ориентации, считает Деси, возникает феномен «выученной беспомощности», поскольку такие люди «выучивают», что среда не реагирует на их действия. При этом сами они проявляют минимум самодетерминации - и поведение в основном является автоматическим. Доминирует амотивирующая подсистема с некоторыми проявлениями внешней мотивирующей, что реализуется в автоматическом и беспомощном поведении (Deci, 1980).

Деси подчеркивает, что данные три личностных типа в чистых формах в действительности редко имеют место. Чаще всего в человеке проявляется смешение всех трех ориентации в некоторой пропорции. Выделение же чистых типов имеет значение для дальнейшей разработки прикладных программ.

Развитие личностных ориентации

Основа чувства компетентности и самодетерминации личности формируется от рождения до двенадцатилетнего возраста и в течение этого периода ребенок разрешает или не разрешает проблемы, возникшие в течение четырех стадий развития. Результат первых двенадцати лет жизни является основанием структуры развития. В своём развитии ребенок проходит, по мнению Деси, следующие стадии:

- Первый год жизни. Важными факторами здесь являются реакция среды на проявления ребенка и взаимодействия с этой средой. На этой стадии закладываются основы воли.
- Второй и третий годы. Происходит отделение Я ребенка от других людей и утверждение его как автономного, эффективного агента, для ребенка самым важным становится необходимость «оттолкнуться от среды и идти своим путем» (Deci, 1980).

Сочетание первых двух стадий является критическим периодом для развития самодетерминации, для которой важны как воля, так и автономия.

- Четыре—шесть лет. На этой стадии для ребенка основными являются повышение активности и координация своих инициаций. Ребенок действует в среде в поисках возможности проявить свою компетентность в своих взаимодействиях с ней. Происходит научение путем проб и ошибок, в котором дети проверяют свою эффективность и компетентность. Для этой стадии, по мнению Деси, характер-

но проявление соперничества и идентификации, а также вербально-го опосредования поведения.

- В возрасте семи—двенадцати лет возникает борьба за аккомодацию в социальной среде. От родителей и дома ребенок в эти годы обращается к миру ровесников и замещающих родителей взрослых. На этой стадии могут быть решены некоторые проблемы, которые не удалось разрешить в более раннем возрасте. Это возможно благодаря идентификации, имитации, взаимодействию с ровесниками, а также развитию когнитивного понимания.

Вторые две стадии — критические для развития чувства компетентности.

Изменение ориентации в течение жизни связано с переживанием их эффективности. Самыми важными для развития ориентации являются первые двенадцать лет, поскольку именно в этом возрасте формируется базовая ориентация, которая впоследствии подвержена лишь незначительным изменениям. В дальнейшем она влияет на то, как будет проявлять себя человек, в виде общей ориентации, а не в виде конкретного поведения, то есть обеспечивает (с помощью воли, способности выбирать поведение и управлять мотивами) свободу. Более подробно проблема развития разных типов ориентации будет рассмотрена ниже.

Развитие внутренней каузальной ориентации. Такая ориентация возникает в результате успешного решения конфликтов как самодетерминации, так и компетентности. Проявляется она в стремлении уже взрослого человека к психологически здоровому существованию. Ее поведенческими особенностями являются максимальные проявления самодетерминированного и автоматизированного поведения и минимальные — автоматического, что является результатом комбинированного действия внутренней и внешней мотивации.

Внутренняя каузальная ориентация развивается в результате стремления под действием потребностей в компетентности и самодетерминации принимать среду такой, какая она есть, и работать над возникающими конфликтами. Для этого ребенок должен жить в среде, которая реагирует на его проявления, в среде, где есть взаимосвязь между поведением и его результатом (что, как подчеркивает автор, не означает выполнения всех желаний ребенка). Необходимо проявление уважения к потребностям ребенка даже при отсутствии возможности их выполнить. Ребенку необходимо чувство, что принимаются все его естественные желания, однако не все поведение. Тогда он учится осознанию своих мотивов и эмоций и принятию решения, как себя вести на основе этого осознания и на основе переработки релевантной информации. При этом границы, которые устанавливаются взрослыми для ребенка, должны быть максимально

широкими, чтобы обеспечивать возможность учиться путем проб и ошибок. Обучение внутренне мотивированной регуляции, считает Деси, происходит путем осуществления ребенком сначала поведения, а затем — наблюдения за последствиями этого поведения. При этом награда в данном случае должна служить формированию компетентности, а не контроля. Для ребенка необходимо находиться в ситуации широчайшего выбора, в которую включается даже возможность нарушения границ и ограничений и плата за последствия такого действия. Деси говорит, что в некоторых ситуациях детей необходимо и контролировать, однако нарушение границы не должно представлять собой угрозы, оно должно быть «информативным, а не контролирующим». Здесь, считает он, важно понимать, почему ребенок переходит границу, важна причина поведения ребенка. Ее автор рассматривает как значимую возможность обучаться и решать проблемы и задачи. Родителям же необходимо выполнять роль помощника ребенку, способствующего умению правильно разбираться в ситуации и искать пути альтернативного удовлетворения потребностей без нарушения границ. Деси считает, что чем больше решений ребенок вырабатывает сам, тем лучше он научится самодетерминации.

Развитие внешней каузальной ориентации. Основная особенность данной ориентации — это наличие компетентности при отсутствии самодетерминации. Человек может эффективно использовать внешние импульсы для достижения желаемого результата (что будет адекватным проявлением компетентности). Однако решение самодетерминационного, связанного с доверием и автономией, конфликта здесь неадекватно. Поведение и результаты воспринимаются как взаимосвязанные, в то же время проявления самодетерминации нет. Это происходит в результате того, что в детские годы родители не реагируют на проявления и действия ребенка и требуют, чтобы он вел себя определенным образом для получения последующей награды. В детстве попытки автономии блокируются ребенком, поскольку автономное поведение может быть наказано. Под влиянием автоматического поведения родителей ребенок, как говорит Деси, «проигрывает» в борьбе за самодетерминацию и чувство автономии. Среда, в которой развивается ребенок, определяется автором как контролирующая (в отличие от информативной), поэтому взаимоотношения между поведением и результатом воспринимаются ребенком так, что результат как бы является причиной поведения.

Ребенок привыкает реагировать только на внешние события, а собственные мотивы и эмоции при этом блокируются от осознания. В более взрослом возрасте попытки осознания приводят к конфликту, поскольку контролирующая среда не реагирует на действия человека; формируются бессознательные мотивы, в результате чего

Взаимосвязь основных понятий теории самодетерминации

	Интернальность	Экстернальность	Безличность
Среда	Реагирующая на инициации и информационная	Контролирующая и требующая	Не реагирующая на инициации и причудливая
Личностная ориентация	Интернальная каузальность	Экстернальная каузальность	Безличная каузальность
Мотивационная подсистема	Внутренняя	Внешняя	Амотивационная
Уровень проявления воли Я	Высокий	Средний	Низкий
Доминирующий тип поведения	Самодетерминированное	Автоматическое	Отсутствие поведения
Средства контроля поведения	Сознательные мотивы, воля и возможности среды	Внешние стимулы и неосознаваемые мотивы	Отсутствие взаимосвязи между средой, поведением и результатом
Когнитивная оценка	Внутренняя каузальность и высокая компетентность	Внешняя каузальность и высокая компетентность	Безличная ориентация и низкая компетентность
Аффективное переживание	Самодетерминация и компетентность	Неотложность, компетентность, стресс	Некомпетентность, беспомощность

появляется автоматическое поведение. И как результат — создается чистая внешняя каузальная ориентация, при которой преобладает действие внешней мотивационной подсистемы и автоматическое поведение. Иногда могут проявляться попытки к самодетерминации, но это не будет истинной самодетерминацией, поскольку в данном случае цель поведения будет определяться внешними или интернализированными командами и этими же командами контролироваться.

Развитие безличной каузальной ориентации. При такой ориентации человек не воспринимает как взаимосвязанные свое поведение и получаемые результаты, поэтому видит мало пользы в осуществлении реакций. Среда воспринимается не только как не реагирующая на инициации человека, но и как не обеспечивающая контролирующих сигналов. Отсюда устойчивая независимость между поведением и ре-

зультатом, поведение или проявления среды не воспринимаются личностью как причины дальнейшего следствия. Характерно наличие чувства беспомощности и депрессия, основной действующей мотивационной системой является амотивирующая. Безличная ориентация возникает при неадекватном решении некоторых конфликтов, связанных с компетентностью и самодетерминацией.

Деси считает, что для данной ориентации свойственна направленность на внутренние процессы организма. Неспособность наладить отношения между собой, другими людьми и объектами собственной среды становится причиной постоянной занятости собой и своим телом и последнее можно рассматривать как способ справиться со стрессами. Крайними примерами таких проявлений являются аутичные дети и кататонические взрослые.

Для обобщения всего сказанного выше можно применить схему (см. таблицу на с. 120), предложенную Деси (*Deci*, 1980) для систематизации понятий в рамках организмической теории.

ЛИТЕРАТУРА

Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // *Вопр. психол.* 1996. № 3. С. 116—132.

Bandura A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // *American psychologist.* 1982. Vol. 37, № 2. P. 122-147.

Deci E.L. The psychology of self-determination. Toronto: Lexington books, 1980.

Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum press, 1985.

Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality // *Nebraska symposium on motivation* 1990. Lincoln (Nb); London: University of Nebraska Press, 1991. Vol. 38. P. 237- 288.

Ryan R.M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development // *Developmental perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation.* Lincoln (Nb); London: University of Nebraska Press, 1993. Vol. 40. P. 1— 56.

Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist.* 2000. Vol. 55, № 1. P. 68-78.

Ryan R.M., Deci E.L., Grolnic W.S. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology // *Developmental psychopathology / D. Cicchetti, D.J. Cohen (Eds.).* Vol. 1. New York: A Willey-interscience publication, 1995.

Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology // *American psychologist.* 2000. Vol. 55, № 1. P. 5-14.

МОТИВАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

МОТИВАЦИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*В. К. Вилюнас,
А. С. Кра в ченг.о*

Желание привлечь к себе внимание, поразить или хотя бы не остаться незамеченным — естественное стремление человека. Это стремление часто дает о себе знать уже у совсем маленьких детей и расцветает в юности. Впрочем, взрослые также не остаются равнодушными к оценкам окружающих. Это один из факторов, заставляющих не жалеть сил для самосовершенствования, творчества, достижений.

На умении демонстрировать требуемые качества строится карьера политика. На желании привлекательно, эффектно или вызывающе выглядеть держится вся индустрия косметики и моды. Много элементов демонстративности закрепилось в праздничных, дипломатических, религиозных ритуалах. В каждом обществе действует множество писаных и неписаных правил, определяющих величину положенного социального признания за те или иные заслуги и достижения.

Однако до настоящего времени в общей психологии отсутствуют традиции исследования демонстративного поведения. Это связано, должно быть, с тем, что о свойственной человеку озабоченности производимым впечатлением принято стыдливо умалчивать. Желание выставить себя, привлечь внимание во многих культурах этически оценивается неоднозначно. «Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю», — сказано в Новом Завете (Евангелие от Матфея, 5:5); скромности строго требует Коран: «Не криви свою щеку перед людьми и не ходи по земле горделиво. Поистине, Аллах не любит всяких

гордеиов, хвастливых! И соразмеряй свою походку и понижай свой голос: ведь самый неприятный из голосов — конечно, голос ослов» (сура 31; 17(18), 18(19)).

Уход от признания демонстративной мотивации и ее места в жизни свидетельствует о том, что и психология не полностью свободна от условностей повседневной жизни. Исключения есть, но они немногочисленны. У. Джеймс, в частности, писал: «Мы не только стадные животные, не только любим быть в обществе себе подобных, но имеем даже природенную склонность обращать на себя внимание других и производить на них благоприятное впечатление» (1991, с. 83).

В концепции У. Мак-Дугалла (1916) инстинкт самовыставления (self-display) называется среди семи главных инстинктов. У. Мак-Дугалл полагает, что признание и познание инстинкта самовыставления «имеет первостепенное значение для психологии характера и воли» (1916, с. 45). Этот инстинкт имеет биологическое происхождение, он «...обнаруживается у многих высших животных, живущих обществами или парами, особенно, пожалуй, в период спаривания (хотя и не только в это время). <...> Это преимущественно общественный инстинкт, который оживает только в присутствии зрителей» {Там же, с. 45—46}. У человека этот инстинкт появляется очень рано: «У многих детей явно обнаруживается инстинкт самовыставления или тщеславия, прежде чем они начинают ходить или говорить. Этот инстинкт находит свое удовлетворение в восхищенных взглядах и рукоплесканиях членов семьи при всяком новом движении ребенка» (Там же, с. 46). случается, что инстинкт самовыставления извращается, захватывает человека, становится самой важной доминантой в его жизни; такой человек «...гордится перед всеми, хвалится своей силой, своим несметным богатством, своим счастьем, семьей, хотя, может быть, не имеет никаких данных для такого хвастовства» (Там же, с. 47). В более поздней работе У. Мак-Дугалл признает, что определение того, когда самовыставление связано с инстинктом размножения, и когда — с доминированием (self-assertion) — «очень трудный вопрос» (McDougall, 1924, с. 160).

Другой известный автор, признававший существование демонстративной потребности (exhibition need), — Г.А. Мюррей (Murray et al., 1938). Однако в своей концепции Г.А. Мюррей приводит непривычно большой список потребностей, в котором данная потребность не очень заметна.

При отсутствии общепсихологического признания демонстративной мотивации (это понятие практически отсутствует в учебниках и словарях, его нет в электронных базах данных PsychLIT) будет, по видимому, полезно оглядеть соседние области науки, проводящие

исследования близких проблем. Существуют три ближайшие области: этология и зоопсихология, описывающие демонстративное поведение животных; патопсихология, обсуждающая отклонения такого поведения у человека; социальная психология, изучающая связанные с демонстративностью отношения людей {Кравченко, 2001}.

1. ДЕМОНСТРАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЖИВОТНЫХ

Демонстративное поведение наиболее заметно у животных, имеющих специальные органы (например, хвост павлина), хотя иногда не менее ярко обнаруживается в виде действий или звуков: соловьи поют, голуби воркуют. Однако самодемонстрация *je* всегда бывает активной, порой бывает достаточно себя просто показывать. К. Лоренц так описывает поведение самки серого гуся: «Влюбленная юная самка никогда не навязывается своему возлюбленному, никогда не бежит за ним; самое большое — она "как бы случайно" находится в тех местах, где он часто бывает. <...> Причем когда он совершает свои подвиги, она смотрит *не прямо* на него, а "будто бы" куда-то в сторону, <...> точь-в-точь, как это бывает у дочерей человеческих» (Лоренц, 1994, с. 201).

Неявные и порой спорные случаи затрудняют точное указание границ демонстративного поведения. Об этом свидетельствует и различное использование понятия демонстративности в литературе. А. Багдонас, например, утверждает: «Демонстративность — "изобретение" приматов. Шимпанзе и даже "степенные" гориллы превосходят других животных не только сообразительностью, но и способностью привлекать к себе внимание сородичей: одна демонстрирует какой-нибудь необычный для обезьяньего мира предмет <...> другая — какую-нибудь ненормальность, третья — огромные клыки. Особенно им нравится, когда их демонстративное поведение вызывает у других обезьян удивление, пугает их или вносит в стадо смуту. Случается, что какой-нибудь необычной демонстрацией рядовая обезьяна "скидывает" с трона вождишку и некоторое время господствует в стаде» (Багдонас, 1993, с. 75). Описываемый здесь случай отличается тем, что индивид стремится произвести на других впечатление как бы ради самого впечатления, а не из других побуждений; его следует выделить как автономное, с другими потребностями явно не связанное, а поэтому как бы самое подлинное, «чистое» демонстрирование.

Обычно понятие демонстративности используется в более широком смысле и применяется в отношении не только приматов. Можно усмотреть демонстративность и в поведении насекомых, например, в танцах пчел или стрекотании кузнечика. Но чаще этим

понятием обозначаются активные «предъявления» себя и своих состояний, связанные с потребностями размножения, доминирования и др. и выражаемые действиями, позами или звуками (см., например, *Дьюсбери*, 1981, с. 301; *Меннинг*, 1982, гл. 5). Кроме этих случаев демонстрации, ее элементы наблюдаются и в иначе мотивированном поведении; она, например, используется для согласования совместных действий (например, движение и поза, означающие в птичьей стае предложение: «Может, уже полетим?»), а бывает и вовсе никому точно не адресованной, самопроизвольной, как предупреждающий об опасности тревожный крик испуганного индивида.

Таким образом, демонстрация и ее элементы наблюдаются в довольно различных по мотивации и инициативе индивида проявлениях активности. Очевидно, что объединение столь различных случаев одним понятием чревато маскировкой их специфики. Поэтому было бы целесообразно выделить и обсудить отдельные разновидности демонстративного поведения. Однако это трудно реализовать из-за отсутствия явных границ между такими разновидностями. При их различении иногда приходится опираться на представления антропоморфического происхождения.

С самого начала важно различать демонстрирование в узком и широком смысле. В узком смысле демонстрирование — именно активное предъявление себя другим, *самодемонстрирование*, специальные действия, стремящиеся привлечь к себе или к своим состояниям внимание других, изменить их отношение и поведение (увлечь собой, сделать более послушными и т.п.). В широком смысле демонстрирование охватывает весь арсенал средств общения животных, предназначенное для других индивидов выражение эмоций, различные, свойственные и человеку, сигналы невербальной коммуникации, предназначенные для согласования действий и обмена информацией. Соответственно этому широкому смыслу совместно живущие индивиды все время, даже в состоянии сна, что-либо друг другу демонстрируют, показывая, что они в спокойном состоянии, встревожены, заинтересованы, находятся в агрессивном, игривом настроении и т.п. Демонстрирование в широком смысле является составной частью так называемой коммуникации.

Хотя строгой границы между обоими смыслами понятия демонстрирования нет, они обозначают явно различные по объему и разнообразию явления: с одной стороны — демонстрирование себя как активное стремление показаться и обратить на себя внимание, и с другой — кроме такого стремления еще спонтанное, порой совершенно пассивное, самопроизвольное, индивидом неконтролируемое

выражение его состояния. В данной работе обсуждается только активное и целенаправленное самодемонстрирование в узком смысле.

Активное демонстрирование, в свою очередь, тоже не всегда одинаково и во всех отношениях тождественно. По-видимому следует различать случаи, когда индивид демонстрирует себя, только выставляя себя другим для созерцания и ответных действий (как описанная К. Лоренцом гусыня), и когда он показывает не столько себя, сколько свое состояние (угрожающее, покорное и т.п.).

Демонстративные действия различаются также характером своей инициации. Кроме случаев, когда самодемонстрация для индивида желательна и им самим иницируется, она бывает еще и вынужденной, возникающей в ответ на угрозу или демонстрацию преимущества другим индивидом, и в этом случае состоит в выражении покорности, подчиненности или встречной агрессии.

Для вопроса, рассматриваемого в данной работе, наиболее важен тот факт, что самодемонстрация заметно различается своей мотивацией. В качестве особенно характерных и ярких случаев можно выделить, вслед за У. Мак-Дугаллом, проявления демонстративности в *брачном поведении* и при *выяснении отношений соподчинения*. К этим случаям специфически побуждаемой активности следует добавить по крайней мере еще мотивацию, определяющую *территориальное поведение* и *взаимоотношения взрослых особей и детенышей*, где элементы демонстрации тоже бывают отчетливо выражены, а также *защитное* проявление демонстративности. Оно часто имеет место в упомянутых случаях вынужденной демонстрации и состоит в выражении готовности подчиниться или в ответной угрозе, предназначенной, например, приближающемуся врагу, старании испугать его или хотя бы показать решимость легко не сдаваться (кошка в такой ситуации шипит и, чтобы выглядеть покрупнее, — взъерошивает шерсть, изгибается дугой, разворачивается чуть боком).

Особого внимания заслуживает вопрос о том, можно ли наряду с явным *инструментальным* обнаружением демонстрирования, когда оно используется как средство, привлекаемое для удовлетворения отдельных потребностей, выделять уже упоминавшийся случай *функционально автономной потребности привлечь к себе внимание*, свойственной высшим животным. Такое демонстрирование часто имеет скрытую, самому индивиду не открывающуюся предназначенность. Поскольку эта потребность важна для понимания мотивации человека, рассмотрим возможное ее эволюционное происхождение.

Дифференциация и автономизация механизмов и процессов удовлетворения потребностей в биологической эволюции происходит по-

стоянно — такова общая тенденция филогенетического развития мотивации (см. Вилюнас, 1986, с. 56—66). При эволюционном усложнении и совершенствовании мотивации происходит универсализация ее механизмов — они начинают участвовать в удовлетворении не какой-то конкретной, а нескольких или многих потребностей, количество которых все увеличивается. При столь разнообразном проявлении механизмов и вызываемых ими действий их зависимость от потребностей уменьшается: «...По мере того как данная форма поведения начинает функционировать в новом контексте, она "эмансипируется", то есть становится независимой от первоначального мотивационного контекста. Так, например, какая-либо демонстрация, возникшая на основе смещенной активности, проявляется уже не в конфликтных ситуациях, а в связи с ухаживанием, угрозой или в каком-нибудь ином случае» (Дьюсбери, 1981, с. 303). Наиболее известные примеры «миграции» действия в системы других потребностей — это обыскивание (груминг) и поза подставления у обезьян, эмансипировавшиеся от первичных потребностей и получившие смысл демонстрации покорности (Меннинг, 1982, с. 321).

Эволюционная «миграция» механизмов мотивации из одной системы удовлетворения потребностей в другую и постепенная их автономизация несомненно облегчались тем, что уже в самом начале процесса эти механизмы были отделены друг от друга и обладали некоторой автономностью. Эти их особенности становятся более ясными в контексте психологической интерпретации инстинкта (Вилюнас, 1986, с. 110-143; 1997).

В мотивационном аспекте инстинкт — это филогенетически первичный, унаследованный механизм удовлетворения потребностей, побуждающий индивида совершать шаг за шагом ряд действий без открытия ему их последовательности, взаимосвязи и общей направленности. Инстинктивные действия индивидом обычно совершаются несогласованно с другими — предыдущими или будущими действиями, что свидетельствует об относительной изолированности и автономности побуждений к каждому из них. Поэтому если в программе инстинкта предусмотрен некоторый акт демонстрации, индивид, действующий по этой программе, в соответствующий момент почувствует вдруг возникшее желание эту демонстрацию осуществить; ни само желание, ни вызываемое им действие ни с чем не будут связаны, то есть будут восприниматься как автономные. Ясно, что такое впечатление является иллюзорным и субъективным. В контексте инстинкта, вызвавшего желание индивида обратить на себя внимание, это желание является зависимым и вместе с другими желаниями направлено на достижение некоторой индивиду неизвестной цели.

Упомянутые особенности инстинкта облегчают обсуждавшиеся выше универсализацию («миграции» из первоначальной в другие системы удовлетворения потребностей) и постепенную автономизацию механизмов мотивации (в том числе и демонстрирования). Другими словами, в эволюционном развитии эти процессы имели удобные стартовые условия — изначальную изоляцию и относительную автономность в пределах инстинкта. Однако в то же время вопрос об автономности механизмов мотивации не имеет однозначного ответа, так как автономность может оказаться иллюзорной, имеющей скрытую зависимость и направленность.

Вопрос осложняется еще тем, что даже в случае выраженной эмансипации автономность потребности не обязательно становится абсолютной, сохраняя тенденцию к общему, неконкретизированному инструментальному использованию.

Такой полуавтономной следует считать и эмансипировавшуюся потребность самодемонстрирования. По некоторым данным, у разных индивидов она выражена неодинаково. Так, исследовательница поведения высших приматов Дж. Гудолл утверждает, что среди шимпанзе встречаются особи, которые вообще обходятся без демонстраций, и напротив, рекордсмены по частоте демонстраций (Гудолл, 1992, с. 442). Такие индивиды, превосходящие других по склонности и способности к демонстрациям, даже не обладая никакими другими преимуществами (размером, силой), способны занять более высокое иерархическое положение.

Итак, данные из области поведения животных свидетельствуют о том, что какого-либо единого, четко очерченного феномена демонстрирования, связанного с легко и определенно идентифицируемой мотивацией, не существует. Демонстрирование в широком смысле является составной частью коммуникации, стало быть, может побуждаться любой мотивацией, предполагающей внутри- или вневидовое общение. Рассматриваемое здесь демонстрирование в узком смысле наиболее ярко проявляется в поведении, отвечающем потребностям размножения, соподчинения, территориальной защищенности. На фоне инструментального, обслуживающего другие потребности обнаружения демонстративности особо выделяется случай функционально обособившейся, к определенной мотивации не привязанной потребности самодемонстрирования. Она представляет собой филогенетически сравнительно поздний продукт эволюционного развития демонстративности, постепенно отделившейся (эмансипировавшейся) от потребностей, которым она была изначально подчинена, и получившей возможность более универсального использования или автономного проявления.

2. ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОСТИ

Проявления демонстративности в психопатологии различаются своим характером, содержанием и назначением. Демонстративное поведение в широком смысле присутствует в самой разнообразной психопатологической симптоматике: охваченный депрессией человек демонстрирует, осознает он это или нет, что все утратило для него интерес, и он не находит больше в жизни смысла; при мании величия — демонстрируется преимущество перед другими, ценность своих идей и т.п. В узком смысле — как стремление привлечь к себе внимание — демонстративное поведение наиболее ярко выражено в симптоматике, нозологически относимой к истерии. Термины «демонстративная личность» и «истерическая личность» иногда употребляются как синонимы (см. *Леонгард*, 1981, с. 40).

2.1. Проблема истерии. Из множества описаний истерии можно выделить ряд наиболее характерных признаков, своего рода ядро (см. *Семке*, 1988; *Якубик*, 1982; *МШоп*, 1981, гл. 5; *Pfohl*, 1995): *неуемное желание вызывать признание, восторг, восхищение; стремление выставить свои преимущества, значимость; такие особенности как тщеславие, эгоцентризм, мстительность* (по отношению к тем, кого усилия привлечь внимание оставляют равнодушными). Среди личностных качеств, сопутствующих стремлению производить на других впечатление, чаще всего указываются *чрезмерная чувствительность, склонность все относить к себе, непостоянство настроений и отношений, инфантильность, неадекватная самооценка, внушаемость*. Типичными поведенческими средствами привлечения внимания служат *чрезмерная эмоциональная возбудимость и экспрессивность, разговорчивость, театральность, склонность к преувеличениям, фантазированию и лжи, кокетство, капризность, упрямство, экстравагантные поступки, даже инсценировки самоубийств*.

Перечисленные особенности истерии однозначно свидетельствуют о том, что при данном психическом расстройстве имеет место болезненное обострение потребности демонстрирования. Однако заманчивая перспектива использования этого материала для уточнения характеристик этой потребности — типичных способов побуждаемого ею поведения, сопутствующих особенностей и т.п. — затрудняется, к сожалению, тем, что понятие истерии является довольно расплывчатым, и обозначаемая им нозологическая единица не имеет четких очертаний. «Характерно отсутствие каких-либо определений в отношении таких основных понятий, как, например, "истерическая личность", "истерическая реакция", "истерический невроз", "истерическое поведение" и т.п.»; «...Современные взгляды на истерию по

существу не отличаются от традиционных концепций более чем 50-летней давности и столь же мало применимы на практике» (Якубик, 1982, с. 14, 26-27).

Среди классиков психиатрии не было единого мнения о том, является ли истерия заболеванием. Одни авторы, вслед за Ж.-М. Шарко (Э. Крепелин, К. Ясперс, К. Шнейдер — цит. по: *Lemperiere, Hardy*, 1982) признавали ее психическим заболеванием со специфической симптоматикой. Другие, как Э. Дюпре, не считали ее самостоятельным синдромом, а тяжелые формы относили к другим нозологическим единицам. Еще Э. Крепелин писал: «Нет более спорного понятия как по содержанию, так и по объему, чем понятие истерии» (цит. по: *Семке*, 1988, с. 24). Это утверждение справедливо до настоящего времени. В январе 1988 года в Париже состоялась конференция «Истерия, 100 лет спустя» (*Nau*, 1988), приуроченная к столетию встречи Ж.-М. Шарко и З. Фрейда — врачей, роль которых в истории изучения истерии трудно переоценить. Конференция показала, что вопросы 100-летней давности — о границах истерии, ее развитии и прогнозе — по-прежнему не имеют удовлетворительного ответа.

Все большее распространение получает мнение, что «в реальной жизни демонстративные личности, благодаря своему упорству, имеют немалый успех» (*Леонгард*, 1981, с. 33). Достаточно сказать, что как пример демонстративной личности в американской литературе приводится героиня романа М. Митчелл «Унесенные ветром» блистательная Скарлетт О'Хара (*Wells*, 1976), во французской — знаменитый Дон Жуан (*Quinodoz*, 1986) и флюберовская Бовари (*Barbier*, 1992). Современные исследования социальных стереотипов свидетельствуют, что многие черты, традиционно приписываемые истерическим личностям, социально желательны (*Slavney*, 1984; *Bornstein*, 1999). В другом исследовании представительной группе психиатров было предложено оценить понятия «истерическая личность» и «женщина» по 15 биполярным шкалам. Эти понятия оказались довольно близкими в семантическом пространстве (*Slavney*, 1984). Женщина скорее будет рассматриваться как психически здоровая, если ее поведение близко к поведению истерической личности (эмоциональная, зависимая, демонстративная), чем в случае, если оно будет близко к поведению «здорового взрослого» (сильный, зрелый, изобретательный) (*Zisook, DeVaul*, 1978). Женщины с признаками истероидности (*histrionic personality*) окружающими оцениваются как более привлекательные по сравнению с контрольной группой, тогда как в выборке мужчин такая зависимость не обнаружена (*Bornstein*, 1999). В исследовании С. Крауна и Э. Криспа (*Crown, Crisp*, 1966) психиатрические пациенты обнаружили более низкое значение по шкале истерии, чем контрольная группа. «Такое положение вещей наводит на мысль, что

истерик должен рассматриваться как более здоровый, чем другие» (*Zisook, DeVaul, 1978, p. 67*). Подобные данные убедительно свидетельствуют, что истерические (демонстративные) черты не являются признаком заболевания; истерик может иметь личностные отклонения, но может их и не иметь — быть «здоровым истериком». Д.Селани предлагает рассматривать истерию как «специфический интерперсональный стиль» — результат культурных, социальных и интерперсональных влияний, который «конечно же коррелирует с определенными симптомами, но в сущности от них не зависит» (*Celani, 1976, p. 1414*).

Таким образом, в последнее время все больше психiatров и медицинских психологов приходят к выводу, что традиционный подход к истерии как заболеванию нуждается в поправке. Оговоримся, что получившая распространение тенденция рассматривать истерическое поведение как вариант нормы касается только легких случаев, не выходящих за рамки «малой психиатрии» (неврозы, психопатии). Противоположная крайность — тяжелые, явно болезненные формы «большой» истерии в понятие нормы никак не укладываются (проявления истерических симптомов в «оболочке» психоза — ступор, бредоподобные фантазии, сумеречное состояние сознания, деперсонализация и др., а также конверсионные формы истерии). Разнообразие таких симптомов поразительно. Истерия, будучи способной без всякой органической причины воспроизвести внешнюю картину практически любого заболевания (нарушение деятельности внутренних органов, слепота, боли, параличи, анестезии и т.п.), заимствует эти симптомы так искусно, что дифференциальный диагноз иногда бывает затруднительным (см. *Ушаков, 1978, гл. 10; Якубик, 1982, гл. 5*). Однако именно причудливость, имитационный характер, таинственная «полунаочитость» многих соматических симптомов истерии приводят к заключению, что они предназначены для других людей, для привлечения их внимания.

На вопрос о мотивации истерического поведения предлагаются разные ответы, в том числе и правдоподобно объясняющие симптомы «большой» истерии. Так, Э. Кречмер (1928, с. 9—11) в интерпретации истерических реакций, имеющих, по его мнению, инстинктивное происхождение, особенно подчеркивает их *защитную роль*. На защитную роль демонстративного поведения человека указывает и современный справочник, определяющий это поведение как «...подчеркнуто выразительное поведение, обусловленное наличием острых аффективных реакций на фрустрацию и/или направленное на избегание ожидаемого наказания либо перспективы оказаться униженным, отвергнутым, разоблаченным» (*Справочник по психологии..., 1999, с. 42*).

Представитель антипсихиатрии Т. Сас (Т. Szasz) полагает, что истерия представляет собой игру, цель которой — контроль и господство над другими людьми. Конверсионные формы — это трансформация процесса коммуникации, перемещающегося со словесного уровня на язык тела, так называемый протоязык (Szasz, 1961). Порой такой язык оказывается весьма эффективным. Например, долгие и безуспешные намеки сыну о том, что он не уделяет матери достаточно внимания, могут трансформироваться в более результативные протоязычные обмороки, это внимание обеспечивающие. Признание «протоязычного» использования истерических симптомов влечет расширенную трактовку области мотивации, способной побуждать демонстративное поведение, поскольку этот язык, как и членораздельный, может применяться при решении самых различных жизненных задач: из-за сочувствия конверсионным страданиям человек может добиться отсрочки увольнения, уступки в споре и т.п. Специфика такого инструментального использования истерии состоит в том, что в этих случаях демонстрируется нечто, что должно вызвать жалость и сострадание, а не традиционные восторг и восхищение.

Таким образом, на вопрос о границе между естественными и отклоняющимися, психопатологическими проявлениями истерии даются разные ответы, один из которых, компромиссный по отношению к крайним точкам зрения, интерпретирует истерические черты как естественные, но вместе с тем утверждает, что они, как и другие черты, могут быть патологически искажены. «Большая истерия» — это истерия «измученная и побежденная» (Israel, 1985). Болезнь возникает из-за нарастания невротизма, причем невротичность понимается этим автором не совсем традиционно. Невроз — это «нормальная» составляющая человеческой личности. Ее избыток ведет к ограничению возможностей, ограничению, которое можно рассматривать как патологическое, но его отсутствие также влечет за собой отклонения; отсутствие невротизма отождествляется этим автором с отсутствием торжества, что благоприятствует необдуманному и поспешному переходу к действиям.

Данному представлению созвучна точка зрения К. Хорни, согласно которой черты личности, лежащие в основе невроза, присущи всем людям, а невротическими их делает то, что они становятся «избыточными», преобладающими. Перечислив в качестве таких черт 10 невротических потребностей, она пишет: «Ознакомление с этими чертами поражает тем, что ни одно из содержимых ими устремлений и установок не является само по себе "ненормальным" или выпадает из числа ценностей, желательных для большинства из нас» (Horney, 1942, p. 60). Среди выделенных потребностей по крайней мере 5 способны вызывать демонстративное поведение: (1) потребность радо-

вать других и нравиться им, (2) потребность в общественном признании и престиже, (3) потребность в нарциссическом самолюбовании и восхищении других, (4) потребность в достижениях и честолюбивое стремление быть самым лучшим и (5) потребность в безупречности и непогрешимости {Там же, р. 54—60}.

2.2. Спор о границах нормы и патологии приобретает наибольшую остроту, когда речь идет о **конституциональном истероидном типе**. Различные авторы сравнительно единодушно указывают на главное доминирующее свойство этого типа — желание любой ценой обратить на себя внимание. Однако не следует ли предположить, что в стремлении обратить на себя внимание истероид отличается от других людей не качественно, а количественно, то есть лишь тем, что у него эта черта выражена максимально и затмевает другие свойства? Такое предположение поддерживается естественностью, хотя и шаржированной, поведенческой картины истероида, отсутствием в ней интуитивно узнаваемого «холодного дыхания патологии».

Давно замечено, что «...невозможно провести границу между нормой и психопатией. Существует только плавный переход» (Kahn, 1931, р. 60). По мнению П.Б. Ганнушкина, «в нерезко выраженной форме те или другие психопатические особенности присущи почти всем и нормальным людям. Как правило, чем резче выражена индивидуальность, тем ярче становятся и свойственные ей психопатические черты. Немудрено, что среди людей высокоодаренных <...> количество несомненных психопатов оказывается довольно значительным» (Ганнушкин, 1998, с. 154). Сомнения по поводу оправданности патологической интерпретации психопатий больше всего поддерживаются непостоянством критерия данного отклонения, делающим го диагностику зависимой не столько от самого отклонения, сколько от в известной мере случайных обстоятельств: «Большинство войств, которые в настоящее время у нас могут трактоваться как психопатические, в другую эпоху (Ренессанс), в других краях (страны южного климата) или у других рас (латиноамериканские племена) ни в каком смысле не трактовалось и не трактуется как отклоняющиеся от нормы» (Kahn, 1931, р. 60—61; см. также Lewis, 1974). Созвучно данному утверждению классик психиатрии К. Шнайдер иронично определил психопата как человека, которого в мирное время содержат в тюрьме.

Такого рода факты (подробнее см. Вилюнас, 2001) свидетельствуют о том, что психопатологическая трактовка психопатий требует пересмотра (ср. Levenson, 1992). Психопатии представляют собой не что иное как крайние варианты нормы, предельно ярко, иногда карикатурно, выявляющие то, что свойственно всем людям. Данное представление соответствует плюралистическому пониманию биоло-

1 3-4 Мотивация как объект исследования

гического вида (*Шмальгаузен*, 1982; 1983), согласно которому на основе одной и той же генетической информации, передаваемой из поколения в поколение (генотипа), могут развиваться довольно разнообразные фенотипические «модификации», причем они обусловлены не только специфическими условиями существования, но и спонтанным, не имеющим внешних причин, изменением признаков вида. *Психопатии и представляют собой такие «модификации», а истероидная психопатия— случай предельно выраженной потребности демонстрации.*

Итак, по сравнению с относительно сходными и в основном инстинктивно детерминируемыми актами самодемонстрирования у животных, проявления демонстративного поведения у человека отличаются поразительным разнообразием. Это можно объяснить как культурно-историческим происхождением и нормированием способов привлечения к себе внимания, так и участием в этом процессе человеческой фантазии. Специфически человеческими и наиболее загадочными являются конверсионные соматические проявления демонстративности, при которых средством привлечения внимания или оказания давления на другого человека служат имитации телесных заболеваний.

Истерическая симптоматика в целом свидетельствует прежде всего о существовании *функционально автономной демонстративной мотивации*, зачатки которой существуют уже у животных и которая при серьезных психических расстройствах способна получить неадекватное выражение. Люди изначально, вследствие генетической вариативности, различаются выраженностью обсуждаемой потребности (как, впрочем, и других). Это значит, что на какие-либо универсальные, для всех одинаково подходящие выводы об участии этой потребности в развитии человека и значении в его жизни рассчитывать не приходится. Если существуют истероиды, для которых внимание к ним других — главный интерес жизни, то, по той же логике, в качестве противоположной крайности должны существовать и совершенно к такому вниманию равнодушные.

В отношении филогенетически первичного *инструментального* проявления демонстративного поведения (ДП) изучение психопатологического материала приводит к выводу о значительном расширении мотивации, побуждающей такое его применение. Это не удивительно, поскольку в социальных условиях жизни удовлетворение многих потребностей человека зависит от отношения к нему других людей, на изменение которого осознанно или нет направлена его самодемонстрация. Особого упоминания заслуживают случаи, когда демонстративное поведение привлекается в *защитных* целях для предупреждения или смягчения последствий травмирующих событий.

3, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОСТИ

Феномен демонстрирования исследуется в различных сочетаниях и контекстах: как компонент самоутверждения (в основном в отечественной психологии), самопрезентации (*Baumeister*, 1982 а; *Tedeschi et al.*, 1981 и др.) — в таких формах активности человека, которые содержат элемент привлечения внимания окружающих и произведения на них определенного впечатления. Рассмотрим мотивационный аспект этих исследований.

Самоутверждение определяется как «стремление человека к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение» (Психологический словарь, 1996, с. 344). Такое стремление иногда возводится в ранг отдельной потребности. Так, Л.И. Анцыферова, обсуждая проблему самоутверждения, пишет: «Среди высших потребностей человека следует выделить сильнейшую потребность выразить себя, актуализировать, проявить и развить свои способности» (1970, с. 438). В.А. Петровский описывает эту потребность как «потребность самополагания, то есть производства индивидом своего Я, себя как субъекта деятельности» (1992, с. 136). Согласно А.Д. Глоточкину и В.П. Каширину самоутверждение — это «объективно существующая потребность в проявлении индивидуальности» (*Глоточкин, Каширин*, 1982, с. 70).

Признание того, что «для человека на высших ступенях развития общества <...> характерно возрастающее стремление к самоутверждению путем максимального творческого самораскрытия, самовыражения» (*Рейнвальд*, 1987, с. 95), понимание такого стремления как отдельной потребности ставит вопрос о ее предназначенности. При освещении этого вопроса обычно перечисляются цели и последствия, свидетельствующие о том, что высшие формы самоутверждения являются *движущей силой развития личности*. Согласно обзорным работам последних лет, самоутверждение выполняет в жизни человека значимые функции: *овладение окружающим миром и другими людьми, служит механизмом социализации, оно обуславливает осознание собственного Я* (*Березин*, 1974; *Харламенкова*, 1993; *Цыбра*, 1989), *процесс персонализации, развитие самооценки и представлений о себе* (*Аникеева*, 1973; *Петровский*, 1992 и др.). В какой-то мере мотивацию самоутверждения раскрывает различие таких ее разновидностей как эгоистическая, альтруистическая, аскетическая (*Кузьменков*, 1972), активная и конформно-пассивная (*Харламенкова*, 1993). Уже этот неполный перечень свидетельствует о значительном как количественном, так и качественном разнообразии причин возникновения самоутверждения. Это — не только легко (хотя и не обязательно) осоз-

наваемые цели и мотивы (скажем, произвести определенное впечатление на человека), но и важные задачи глобального развития человека — такие как его персонализация или социализация.

В социальной психологии с демонстративным поведением больше всего связаны исследования так называемой самопрезентации, начавшиеся в конце 1950-х годов с выходом блестящей книги Э. Гоффмана «Самопрезентация в повседневной жизни» (*Goffman, 1959*). Гоффман связывает демонстративное поведение с *потребностью доминирования* и изображает его как *средство контроля реакций других людей и определения человеком своего места в социуме*. Обычно самопрезентацию определяют как преднамеренное поведение, имеющее своей целью повлиять на впечатление окружающих. Большинство авторов вслед за М. Снайдером (*Snyder, 1977*) полагают, что индивид осознает эту цель, хотя некоторые добавляют, что иногда самопрезентации могут быть ненамеренными, привычными и не осознаваться (по *Tedeschi, Riess, 1981*). Д.Дж. Шнайдер предлагает различать просчитанное (*calculated*) и вторичное (*secondary*), ненамеренное впечатление, которое обычно менее подконтрольно и может быть как желаемым, так и нежелательным (*Schneider, 1981*). Субъект, осознающий вторичное впечатление (даже нежелательное) может, тем не менее, продолжать самопрезентацию с целью завершить первичный, продуманный образ, и, таким образом, на время отказаться от контроля производимого впечатления.

Самопрезентация — настолько важная часть социального поведения человека, что трудно отыскать свободные от нее случаи. Согласно крайней точке зрения, на вопрос, что не является самопрезентацией, вполне можно ответить: «Фактически ничего важного» (см. *Tedeschi, Riess, 1981, p. 17*). «Стратегии создания впечатления наполняют собой межличностные отношения» (*Arkin, 1981, p. 312*). Согласно противоположной точке зрения, понятие «самопрезентация» значительно уже. Самопрезентация отсутствует или, во всяком случае, минимальна в следующих ситуациях: (1) поведение в условиях высокой вовлеченности в задачу, (2) чисто экспрессивное эмоциональное поведение, (3) широкий круг строго ритуализированных социальных взаимодействий и (4) случаи, когда субъект ставит себе задачу быть естественным, искренним, аутентичным в своих действиях (*Jones, Pittman, 1982*). Большинство социальных ситуаций находится между двумя крайностями: ситуации, в которых человек фактически забывает о производимом впечатлении (при деиндивидуализирующих обстоятельствах: стихийных бедствиях, в игровых ситуациях), и ситуации, которые требуют предельного внимания к создаваемому образу (когда человек оказывается объектом оценки, например, при приеме на работу) (*Leary, Kowalski, 1990*).

При описании феномена самопрезентации предложено различать 5 ее видов (Jones, Pittman, 1982).

(1) *Инграция* (ingratiation) — наиболее распространенный вид такого поведения, цель которого — выглядеть привлекательным, вызвать расположение, выставляя себя в выгодном свете, войти в доверие адресату самопрезентации лестью, похвалами или подражанием.

(2) *Запугивание* (intimidation) — демонстрация силы, например в отношениях начальник—подчиненный, родитель—ребенок, хотя она возможна и в общении равных партнеров, например во взаимоотношениях подростков.

(3) *Самовозвышение* (self-promotion) — стремление человека выглядеть компетентным в той или иной области, что дает ему «власть эксперта».

(4) *Примерность* (exemplification) — демонстрация человеком достоинства, чистоты помыслов, порядочности, что дает ему право вести за собой, распоряжаться судьбами других.

(5) *Самоуничижение* (supplication) — создание образа несчастного, обездоленного, беспомощного человека, которому необходимо помочь, апелляция к чувству долга и воспитанности окружающих.

Особенно не углубляясь в обсуждение мотивации этих способов самопрезентации, Е.Е. Джонс и Т.С. Питтман обобщенно утверждают, что многие, если не все, ее случаи *объясняются стремлением расширить или поддержать власть или влияние в межличностных отношениях*. Уточняя данное представление, важно подчеркнуть, что указанное стремление может быть инструментально подчиненным самым различным мотивам, так или иначе связанным с другими людьми: *от пустого желания насладиться влиятельностью и покрасоваться в своих глазах— до решения важных бытовых, профессиональных, политических и др. проблем*. Более того, можно говорить даже о большей или меньшей пригодности, своего рода специализации отдельных способов самопрезентации для решения различных жизненных задач: если инграция более естественна при *поиске одобрения, принятия*, то при *выяснении отношений доминирования* может успешно использоваться запугивание, а *потребность иметь высокую самооценку* способно эффективно удовлетворяться презентацией примерности.

О разнообразии мотивации, способной инициировать демонстративное поведение, свидетельствуют и другие выделяемые типы самопрезентации. Так, М.Р. Лири с соавт. (Leary et al., 1994) предложили выделять как особый способ самопрезентации *красование* (adonization), названный по имени персонажа греческой мифологии Адониса, — стремление создать образ физически стройного, ловкого, симпатичного и т.д. Наряду с наблюдающимся и в животном мире стремлением выставить напоказ свою привлекательность такое пове-

дение побуждается, похоже, еще особой *потребностью самолюбования*. К такому же выводу склоняет синдром нарциссизма (*Фрейд*, 1924; *Rosolato*, 1976), проявляющийся, в частности, в демонстративном поведении. Однако по сравнению с адонистическим нарциссическое самолюбование является более широким, не только предполагающим красование внешними данными, но сочетающимся с пренебрежением другими людьми, требованием от них особого отношения к себе и пр. (*Diagnostic criteria...*, 1994; *Millon*, 1981, chap. 6).

Можно указать еще один тип демонстративного поведения, с которого больше века назад началось исследование истерии, — «прекрасное равнодушие» (*Bgenman*, 1985). Этот случай можно было бы назвать отрицательной самопрезентацией, человек старается показаться незаинтересованным в том, что волнует других, рассеянным, парящим в иных сферах. Отрицательная самопрезентация может быть манипулятивной: демонстрация равнодушия, отсутствия личной заинтересованности может повлиять на исход различных сделок. Д.Дж. Шнайдер в качестве примера негативной самопрезентации приводит намеренное создание образа враждебного и даже глупого человека для того, чтобы избавиться от скучного или неприятного собеседника (*Schneider*, 1981). В тех случаях, когда человек для создания жалостливого, нетребовательного отношения преподносит себя как «наркомана», «алкоголика» (*Kolditz, Arkin*, 1982), можно говорить о *защитной* самопрезентации.

Демонстративное поведение человека иногда описывается как результат действия двух сил — *стремления нравиться аудитории и потребности построения образа публичного Я* (*Vaumeister*, 1982 a). В некоторых ситуациях цели этих стремлений пересекаются, в некоторых ситуациях их сочетание провоцирует конфликт. Такой точке зрения была противопоставлена другая, утверждающая, что стремление человека создать впечатление о себе, которое позволило бы достигнуть социального одобрения или избежать неодобрения, является не самоцелью, а средством приобретения материальных благ (*Jellison*, 1981).

Приведенные данные не исчерпывают исследования демонстративного поведения в социальных взаимодействиях. Они показывают значительное разнообразие средств и способов, применяемых человеком в самодемонстрации. Исследования подтвердили значение мотивации, лежащей в основе демонстративного поведения животных: установление иерархических отношений, размножение, защита. Эти мотивационные переменные сохраняют статус одного из главных «заказчиков» демонстрирования и у человека. Социально-психологические исследования ярко подтверждают и вывод из психопатологических данных о значительном расширении мотивации, побуждающей инструментальное применение демонстрирования, о возможности

его универсального использования при решении любых жизненных задач. Фактически *любые социальные потребности* могут брать на вооружение демонстративное поведение.

Неопределенность данного заключения требует, во-первых, некоторого осмысления самой возможности универсального проявления демонстрирования, во-вторых, поиска иного, отличного от простого перечисления, способа описания побуждающей ее мотивации.

4. ПОЛИ/МОТИВАЦИЯ И ПОЛЕВОЕ ОБНАРУЖЕНИЕ/МОТИВАЦИИ

Вопрос о мотивации демонстративного поведения следует рассматривать в контексте более общей проблемы полимотивации поведения, являющейся характерной особенностью мотивации человека (см. Вилюнас, 1990, с. 187—216). Именно принцип полимотивации, предполагающий, что сложные формы поведения, в том числе самоутверждение или самопрезентация, обычно побуждаются не одной или несколькими потребностями человека, а целой их системой, объясняет количественное и качественное разнообразие факторов, указываемых в качестве причин демонстративного поведения. Выделяя в этой системе отдельные аспекты и абстрагируясь от других, можно получать множество одинаково верных, хотя и разных ответов о мотивации поведения. Подобный подход характерен для исследования таких видов мотивации, как нравственная, эстетическая, достижения, агрессии.

Необходимость полимотивационного решения проблемы детерминации поведения констатируется многими теоретиками исследований мотивации (Maslow, 1943; Божович, 1972; Филиппов, 1968; Чхартшивили, 1974; Магун, 1983; Имедадзе, 1984 и др.). Однако в настоящее время реализация принципа полимотивации представляется едва ли разрешимой задачей из-за отсутствия разработанной методологии подобного анализа (Вилюнас, 1990). Речь идет о том, что принцип полимотивации, с одной стороны, не оспаривается, с другой — последовательно не реализуется: «В советской психологии до последнего времени наблюдалась следующая картина: большинство исследователей, признавая полимотивированность человеческой деятельности (Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 1946), изучали эту деятельность так, как если бы имелся один, отдельно взятый, доминирующий в данной ситуации мотив; иными словами, при проведении эмпирических и экспериментальных исследований психологи предпочитали работать с однозначными мотивами» (Калмыкова, Радзиховский, 1988, с. 37).

Последовательная реализация принципа полимотивации требует представления о мотивации как о **целостном явлении**, составные части которого проявляются совместно и постоянно взаимодействуют, подобно тому, как это изображает теория поля Курта Левина (*Левин, 2000; Lewin, 1935*). Это значит, что любая потребность обнаруживает себя всегда в контексте всей мотивации, в неизбежном сопровождении других потребностей. Если она в некоторый момент доминирует и направляет деятельность на соответствующие ей цели, эта деятельность будет видоизменяться (порой существенно) одновременно с существующими побуждениями, также как эта потребность, в свою очередь, будет вносить частичные коррекции в активности, инициированные другими побуждениями. Потребность самодемонстрации тоже может вносить частичный вклад в побуждение любой активности, вынуждая человека совершать ее так, чтобы это вызвало восхищение или хотя бы одобрение других людей.

Однако подобное целостное понимание мотивации не является распространенным, явно уступая место альтернативному представлению о ней как о **совокупности дискретных образований** (потребностей, «диспозиций» и т.п.), относительно независимо побуждающих деятельность. Такому представлению соответствуют господствующие установки мотивационных исследований, согласно которым главная их задача — выяснить конкретные мотивы конкретных деятельностей и найти способы их измерения. Однако при реализации данной установки строгие зависимости получить невозможно по той причине, что всякое поведение совершается в различных ситуациях, неминуемо вносящих в него порой существенные коррекции. Вариативность обнаружения одного и того же мотива (достижения, помощи, агрессии и др.) вынудила несколько усложнить простую методологическую схему «мотив—деятельность», добавив к ней под названием «ситуационных факторов» перечень условий, влияющих на проявление мотива (*Хекхаузен, 1986; Atkinson, Birch, 1978*).

Популярной традиции описывать конкретную мотивацию с добавлением перечня влияющих на нее ситуативных факторов отдали должное и исследователи самопрезентации — на выяснении условий, от которых зависит интенсивность самопрезентации, сосредоточено отдельное, весьма солидное направление исследований. В различных исследованиях в качестве значимых детерминант называются: самооценка (*Baumeister, 1982 b* и др.), социальная тревожность (*Schlenker, Leary, 1982*), степень знакомства с окружением, уровень интеграции субъекта в среду, различия по полу, время, на которое рассчитана самопрезентация (*Leary, Nezlek et al., 1994*).

Характерно, что при перечислении ситуативных факторов, усиливающих или ослабляющих некоторую мотивацию, они обычно

лишь констатируются без попытки их интерпретации. Представляется, что такая интерпретация может быть только мотивационной — все ситуативные факторы (человек устал, нечто узнал, рядом появилось другое лицо и т.п.) неминуемо вносят в целостное мотивационное поле поправки, из-за которых в выполняемой деятельности могут произойти более или менее заметные изменения. Уставший человек может заторопиться и уже меньше стараться произвести на других впечатление. Выяснив, что перед ним — влиятельное лицо, может, позабыв об усталости, пустить в ход самые эффективные из своих самопрезентационных средств, причем, не обязательно зная, будет ли и как именно будет впоследствии использовать результаты самопрезентации, то есть запасаясь расположением влиятельного человека как бы впрок.

Итак, идеи полимотивации и полевого обнаружения мотивации объясняют неисчерпаемое разнообразие причин, лежащих в основе самодемонстрирования, а данные о ситуативном развитии этих побуждений показывают динамизм самого процесса, постоянное появление и исчезновение все новых причин. Если причины некоторого процесса из-за разнообразия не могут быть просто перечислены, следует применить обобщение, выделить главные направления его развития. На обобщенном основании различаются, например, дефицитарная и бытийная мотивация (Маслоу, 1999), мотивационная направленность личности (Неймарк, 1972), типы эмоциональной направленности людей (Додонов, 1978) и т.п.

5. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ /МОТИВАЦИОННОЙ ПРЕНАЗНАЧЕННОСТИ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

5.1. Говорить о существовании **автономной** мотивации у животных приходится с некоторыми оговорками, так как независимо возникшее побуждение показать себя может иметь скрытую предназначенность. Тем не менее, довольно явно обнаруживает себя эволюционное обособление (эмансипация) механизмов демонстрирования и приобретение ими качества, допускающего универсальное использование.

О существовании автономной мотивации самодемонстрирования убедительно свидетельствуют психопатологические данные. Подобно тому, как мания величия или бред преследования в утрированном виде представляют заурядное самодовольство или умеренную настойчивость, так и истероидная жажда привлечь к себе внимание говорит о естественном небезразличии обычного человека к тому, какое впечатление о нем создается у других. Мера проявления такого

небезразличия определяется как индивидуальной выраженностью потребности привлекать к себе внимание, так и регулируемыми это проявление социальными нормами. С одной стороны, чрезмерное обнаружение этой потребности тормозится или приглушается осуждением нескромности. С другой — влиятельная и обычно человеком принимаемая социальная норма вызывать у окружающих одобрительное отношение требует заинтересованности в производимом на них впечатлении. Такая заинтересованность может вызываться как потребностью самодемонстрирования, так и чистым расчетом, а чаще всего исходить из обоих и еще многих других оснований.

Полимотивированность объясняет тот факт, что за рамками психопатологии человек редко демонстрирует себя исключительно ради самого демонстрирования. Автономная потребность самодемонстрации не может иметь выраженной однозначно отвечающей ей деятельности вследствие рассмотренного полевого обнаружения мотивации. Эта потребность может внести частичный вклад в побуждение любой активности — занятия учебой, творчеством, спортом и т.п. — и это будет означать равнодушие человека к тому, как на его достижения в этих занятиях смотрят другие. В то же время, любая деятельность демонстративного характера (самоутверждение, самопрезентация) может побуждаться самым различным сочетанием потребностей. Удельный вклад потребности самодемонстрации в такие сочетания будет зависеть от места, которое она занимает в системе мотивации человека: если у истероида с ведущей демонстративной мотивацией такой вклад будет заметным или даже решающим, то у лиц с противоположной конституцией он будет минимальным и малозаметным.

5.2—5.3. Наиболее типичное и распространенное **инструментальное** проявление демонстрирования может мотивироваться самым различным образом. Идею для выделения в этом разнообразии характерных обобщенных случаев подсказывает традиция противопоставления позитивной и негативной мотивации {Нюттен, 1975, с. 64—70). В случае инструментального демонстративного поведения также есть смысл различать его использование для **приобретения** необходимого и **защиты** от нежелательного.

В работе Р.М. Аркин (Arkin, 1981) самопрезентация рассматривается как частный случай мотивации достижений. Соответственно этой концепции, поведение определяется соотношением двух мотивов: стремлением к успеху и избеганием неудачи. Преобладание того или иного мотива определяет два различных типа самопрезентации — *приобретающую* (acquisitive) и *защитную* (protective). Цель последней — избежать неодобрения или серьезных потерь в социальном статусе, она служит для избегания резких изменений самооценки и аффективной жизни индивида. Подобным образом различается *самоутверждающая*

(assertive) и *защитная* (defensive) самопрезентации (*Tedeschi, Lindskold, Rosenfeld, 1985*). Защитная самопрезентация возникает в ситуациях, когда что-либо угрожает личностной идентичности, и позволяет избежать социального неодобрения.

Защитное демонстрирование необязательно свидетельствует о существовании реальной угрозы, — оно может обеспечивать повышение общей безопасности как бы на всякий случай: «Люди регулярно отслеживают свое влияние на других и пытаются оценить производимое на них впечатление. Часто они делают это без какой бы то ни было попытки создать определенное впечатление, а только для того, чтобы удостовериться в сохранности их публичного Я» (*Leary, Kowalski, 1990, p. 35*). Такая самопрезентация «про запас» может вызываться потребностью большей защищенности. Смысл противопоставления *приобретающей* и *защитной* самопрезентации определяется существенными различиями не только общей направленности, но и, вероятно, принимаемыми в этих случаях ролями, реализуемыми задачами, аудиторией, на которую ориентирована самопрезентация. Для *приобретающей* самопрезентации, в основе которой лежит стремление к успеху, более характерен выбор адекватных ролей и задач (соответствующих социальному положению, образованию и пр.), аудитории, соответствующей самооценке субъекта. *Защитная* самопрезентация, в основе которой лежит мотив избегания неудачи, будет обращена к другим либо с заниженными, либо с непомерно высокими требованиями (авантюристические самопрезентации). В этом случае будут наблюдаться значительные расхождения между декларируемыми ролями, принимаемыми задачами и реальными возможностями.

5.4. Отношение к нему других людей служит для человека важным источником информации о себе. Поэтому, пытаясь влиять на мнение о себе окружающих, он тем самым получает основания для изменения различных компонентов самоотношения. Такая направленность самодемонстрации на рикошетное **изменение собственных отношений** достаточно специфична и заслуживает особого выделения.

При обсуждении проблемы самоутверждения мы уже отмечали, что попытки человека утвердить себя в собственных глазах могут происходить путем активного самоутверждения в глазах других людей. Многие из указываемых в литературе последствий самоутверждения (самосознание, самооценка) тоже, как представляется, зависят от производимого на других впечатления.

Противопоставление направленности демонстрирования на других и на себя имеет традиции в исследованиях самопрезентации. Многие авторы соглашались, что любая самопрезентация имеет двух адресатов: внешнего — окружающих людей, и внутреннего — самого себя (*Greenwald, Breckler, 1985; Schlenker, 1986* и др.). Психологические

проявления внешней и внутренней самопрезентации часто сильно различаются (*Leary, Kowalsky, 1990, p. 34*). Самопрезентацию предлагается рассматривать в более широком контексте самоидентификации (*Schlenker, 1986, p. 23*), подчеркивая тем, что демонстрирование является средством, которым человек пользуется в поисках самого себя.

Влияние демонстративного поведения на развитие «образа Я» обнаруживается на самых ранних стадиях этого развития. Д. Лакан (*Dictionnaire de psychiatrie, 1995*) в качестве важного этапа в создании первого наброска будущего Я выделил возраст 6—18 месяцев, когда ребенок начинает узнавать свое отражение в зеркале и забавляться этим открытием. Согласно Д. Винникотт, младенец имеет возможность наслаждаться производимым им эффектом задолго до описанной Лаканом «стадии зеркала». Самое первое зеркало младенца — это лицо матери (*Winnicott, 1985, p. 191*). Именно эмоциональный отклик матери на поведенческие эксперименты ребенка дает малышу возможность создать первые представления о себе. В нарушении этого важнейшего взаимодействия автор видит причину различных эмоциональных расстройств — склонности к депрессиям, нарушениям в развитии самооценки и др. Ребенок пользуется демонстрированием как каналом посылки обратно возвращающегося сообщения.

Хорошую иллюстрацию способности демонстративного поведения изменять «образ Я» предоставляют исследования когнитивного диссонанса (*Lee, 1992; Paulhus, Bruce, Trapnell, 1995* и др.). Они показали, что самопрезентация, не отражающая представлений человека о себе, может повлиять на его Я-концепцию: человек, которого по той или иной причине вынуждают вести себя определенным образом, начинает приписывать себе новые, не свойственные ему, как он полагал ранее, черты и ценности.

От других проявлений демонстрирования случай его «внутренней» направленности отличается, по-видимому, меньшей степенью осознанности. Более того, желание показать себя может иметь признаки автономности, а его направленность на уточнение самоотношения — статус упоминавшейся выше скрытой предназначенности.

5.5. В особый случай выделяется демонстрирование, не имеющее содержательной направленности и служащее средством **разрядки** создавшегося напряжения. Этот случай хорошо известен исследователям животных, иногда описываемым его под названием «смещенной» или «переадресованной» активности (*Хайнд, 1975, с. 435—452*). Речь идет о поведении, в котором накопившаяся энергия, не имея возможности прямой разрядки, побуждает действия, непосредственно с ней не связанные. Описаны, например, спонтанные, часто безадресные демонстрации шимпанзе после возвращения с длительного напряженного патрулирования на собственную территорию. «Возмож-

но, — пишет Дж. Гудолл, — такие действия служат "выходом" для напряжения, накопившегося во время долгого путешествия в зоне повышенной опасности» (Гудолл, 1992, с. 345), Назначение демонстраций подчинения, позволяющих избежать столкновений с более сильными сородичами, тоже напрямую связано с ликвидацией возникающих напряжений.

Довольно отчетливо способность демонстрирования обеспечивать разрядку обнаруживают психопатологические симптомы, например истерические припадки, защищающие от перенапряжения. В качестве примера разряжающего демонстративного поведения истерической личности А. Якубик (1982, с. 186) приводит чрезмерную живость мимики и пантомимики, болтливость, склонность к интимным признаниям («внутренний эксгибиционизм»), агрессивные действия (пресловутое битье посуды) и т.п., с оговоркой, что эти же действия могут использоваться и как средство оказания давления на окружающих. Другим типичным примером повседневной разрядки являются различные социальные игры (Берн, 1988), призванные дать выход создавшемуся по той или иной причине напряжению.

Выделение характерных случаев сложно мотивируемой деятельности, какую представляет собой самодемонстрирование, неизбежно условно, поскольку при установке на более детальное описание выделенные случаи могут быть «размельчены», к ним добавляются более специфические варианты. Тем не менее представляется, что предложенный перечень выделяет существенные особенности мотивации демонстрирования и достаточно полно ее описывает. Выделенные случаи мотивационной направленности демонстрирования часто обнаруживаются совместно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет говорить об эволюционной автономизации демонстративного поведения, его эмансипации от филогенетически первичной мотивации. Исследования демонстративного поведения человека (самопрезентации, самоутверждения) свидетельствуют об универсальном и гибком использовании демонстрирования для удовлетворения самых различных потребностей. Такое обнаружение демонстрирования специфически освещает ряд теоретических проблем, выходящих за пределы данной проблематики и важных для общего понимания мотивации. Оно соответствует положению о неизбежной полимотивированности человеческого поведения, исключает распространенную трактовку мотивации как совокупности Дискретных образований (мотивов, драйвов, «диспозиций» и т.п.),

побуждающих поведение относительно независимо, и поддерживает представление о мотивации как о целостном явлении, составные части которого проявляются совместно и постоянно взаимодействуют.

Задача описания разнообразия мотивации демонстративного поведения решена путем выделения пяти случаев его обобщенной целенаправленности: (1) автономное самодемонстрирование, обычно обнаруживающееся в побуждаемой другими мотивами деятельности и делающее человека безразличным к тому, как эта деятельность воспринимается другими; (2) инструментальное приобретающее демонстрирование, используемое как средство достижения положительных целей, и (3) инструментальное защитное демонстрирование как средство предотвращения неблагоприятного развития событий; (4) демонстрирование, сохраняющее или изменяющее «образ Я» вследствие ассимиляции производимого на других впечатления; (5) демонстрирование, служащее разрядке напряжения.

Эволюционное происхождение и развитие самодемонстрирования, его учет в присваиваемых человеком и регулирующих его поведение социальных нормах, а также повсеместное и разнообразное социальное обнаружение не оставляет сомнений в том, что демонстративная потребность относится к числу базовых. Эта потребность отличается от других природных потребностей влиянием, иногда значительным, на развитие другой мотивации человека. Признание значения этой потребности и полноценное ее изучение — важнейшее условие лучшего понимания человека.

ЛИТЕРАТУРА

Аникеева Н.П. Потребность в самоутверждении и ее роль в формировании личности младшего школьника // Научные труды Новосибирского пед. ин-та. 1973. Вып. 81. С. 34-46.

Анциферова Л.И. Личность и деятельность // Проблемы личности. Материалы симпозиума. М., 1970.

Березин С.Л. К вопросу о сущности самоутверждения // Филос. науки. 1974. №2. С. 40-47.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988.

Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков: Сб. / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972.

Виллонас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

- Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- Вилюнас В.К.* Инстинкт в свете эмоциональной концепции мотивации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1997. № 1. С. 3—13, 91—92.
- Вилюнас В.К.* Фенотипическая интерпретация политической активности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2001. № 2. С. 51—62.
- Ганнушкин П.Б.* Избранные труды. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
- Глоточкин А.Д., Каширин В.П.* Социально-психологические аспекты самоутверждения личности в коллективе // Психол. журн. 1982. Т. 3, № 4. С. 67—77.
- Гудолл Дж.* Шимпанзе в природе: поведение. М.: Мир, 1992.
- Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
- Дьюсбери Д.* Поведение животных: сравнительные аспекты. М.: Мир, 1981.
- Имедадзе И.В.* Проблема полимотивации поведения // Вопр. психол. 1984. № 6. С. 87—94.
- Калмыкова Е.С., Радзиховский Л.А.* К проблеме амбивалентности мотивов // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. М.: ИП АН СССР, 1988.
- Кравченко А.С.* Мотивация демонстративного поведения: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2001.
- Кречмер Э.* Об истерии. Практическая медицина. Л., 1928.
- Кузьменков И.И.* К анализу понятия «самоутверждение личности» // Свобода и ее содержание. Волгоград, 1972.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000.
- Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1981.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Лусина М.И., Авдеева Н.Н.* Развитие представления о себе у ребенка первого года жизни // Исследования по вопросам возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
- Лоренц К.* Агрессия (так называемое «зло»). М.: Прогресс, 1994.
- Магун В.С.* Потребности и психология социальной деятельности личности. Л.: Наука, 1983.
- Мак-Дугалл У.* Основные проблемы социальной психологии. М., 1916.
- Маслоу А.* Теория личности А. Маслоу // Психология личности: В 2 т. Самара: Бахрах, 1999. Т.1.
- Меннинг О.* Поведение животных. М., 1982.
- Неймарк М.С.* Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

- Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975.
- Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992.
- Психологический словарь. М.: Педагогика, 1996.
- Рейнвальд НИ.* Психология личности. М., 1987.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
- Семке В.Я.* Истерические состояния. М.: Медицина, 1988.
- Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб.: Питер-Пресс, 1999.
- Ушаков Г.К.* Пограничные нервно-психические расстройства. М.: Медицина, 1978.
- Филиппов М.М.* Нужда и потребность // Проблемы методологии и логики науки. Вып. 4. Томск, 1968.
- Фрейд З.* О нарцизме // Психологическая и психоаналитическая библиотека / Под ред. И.Д. Ермакова. Т. VIII. М., 1924.
- Хайнд Р.* Поведение животных. Синтез этологии и сравнительной психологии. М.: Мир, 1975.
- Харламенкова Н.Е.* Самоутверждение личности // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: ИП РАН, 1993.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
- Цыбра Н.Ф.* Самоутверждение личности. Социально-философский анализ. Киев; Одесса, 1989.
- Чхартшвили Ш.Н.* Роль и место социогенных потребностей в учебно-воспитательной деятельности // Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1974.
- Шмальгаузен И.И.* Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии: Избранные труды. М., 1982.
- Шмальгаузен И.И.* Пути и закономерности эволюционного процесса: Избранные труды. М., 1983.
- Якубик А.Я.* Истерия. М., 1982.
- Arkin R.M.* Self-presentation styles // Impression management theory and social psychological research / J.T. Tedeschi (Ed.). New York, 1981.
- Atkinson J. W., Birch D.* An introduction to motivation. New York, 1978.
- Bagdonas A.* Daugiamatis mogus // Lietuvos vietimo reformos gaires. Vilnius, 1993. P. 70-85.
- Barbier D.* Le bovarysme, ou la passion de l'emotion // Psychologie Medicale. 1992. Vol. 24 (spec issue 4). P. 356-359.
- Baumeister R.F.* A self-presentational view of social phenomena // Psychological Bulletin. 1982 a. Vol. 91(1). P. 3-26.

Baumeister R.F. Self-esteem, self-presentation, and future interaction: A dilemma of reputation // *Journal of Personality*. 1982. b. Vol. 50 (1). P. 29—45.

Bomstein R.F. Histrionic personality disorder, physical attractiveness, and social adjustment // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 1999. Vol. 21 (1). P. 79-94.

Bourgeois M. La mise en pieces de l'hysterie dans la nosographie contemporaine // *Annales Medico-Psychologiques*, 1988. Vol. 146 (6). P. 552—562.

Brenman E. Hysteria // *International Journal of Psycho Analysis*. 1985. Vol. 66 (4). P. 423-432.

Celani D. An interpersonal approach to hysteria // *American Journal of Psychiatry*. 1976. Vol. 133 (12). P. 1414-1418.

Crown S., Crisp A.H. A short clinical diagnostic self-rating scale for psychoneurotic patients // *British Journal of Psychiatry*. 1966. Vol. 112. P. 917—923.

Diagnostic criteria from DSM-IV. Washington, 1994.

Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique. Paris, 1995.

Goffman E. The presentation of self in everyday life. New York, 1959.

Greenwald A.G., Breckler S.J. To whom is the self presented? // *The self and social life* / B.R. Schlenker (Ed.). New York, 1985.

Harms-Revidi G. L'hysterie: une categorie dialectique // *Psychanalyse a l'Universite*. 1990. Vol. 15 (60). P. 93-110.

Horney K. Self-analysis // *The collected works*. New York, 1942. Vol. 2.

Impression management theory and social psychological research / J.T. Tedeschi (Ed.). New York, 1981.

Israel L. A l'ecole de Minne // *Confrontation psychiatrique*. 1985. № 25. P. 45-62.

Jellison J.J. Reconsidering the attitude concept: a behavioristic self-presentation formulation // *Impression management theory and social psychological research* / J.T. Tedeschi (Ed.). New York, 1981.

Jones E.E., Pitman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation. // *Psychological perspectives on the self* / J. Suls (Ed.). Vol. 1. Hillsdale, 1982. P. 231-262.

Kahn E. Psychopathic personalities. New Haven, 1931.

Kolditz T.A., Arkin R.M. An impression management interpretation of the self-handicapping strategy // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 43. P. 492-502.

Leary M.R., Kowalski R.M. Impression management: a literature review and two-component model // *Psychology Bulletin*. 1990. Vol. 107 (1). P. 34—47.

Leary M.R., Nezlek J.B. et al. Self-presentation in everyday interactions: effects of target familiarity and gender composition // *Journal of Personality and Social Psychology* 1994. Vol. 67 (4). P. 664-673.

Lempehere T., Hardy P. La personnalite hysterique // *Le Revue du Praticien*. 1982. Vol. 32 (13). P. 879—893.

Lepastier S. «Il faut bien résoudre à évoquer l'hystérie» // *Revue Française de Psychanalyse.* 1996. Vol. 60 (2). P. 499—519.

Levenson M. R. Rethinking psychopathy // *Theory and psychology.* 1992. Vol 2(1). P. 51-71.

Lewin K. A dynamic theory of personality. New York, 1935.

Lewis A. Psychopathic personality: A most elusive category // *Psychology Medicine.* 1974. Vol. 4(2). P. 133—140.

Livesley W.J. (Ed.). The DSM-IV personality disorders. Diagnosis and treatment of mental disorders. New York, 1995.

Lorenz K.Z. The foundations of ethology. New York, 1981.

Maslow A.H. A theory of human motivation // *Psychology Revue.* 1943 Vol. 50 (4). P. 370—396.

McDougall W. An outline of psychology. London, 1924.

Milton T. Disorders of personality DSM-III: Axis II. New York, 1981.

Murray H.A. et al. Explorations in personality. A clinical and experimental study of fifty men of college age. New York, 1938.

NauJ.-Y. L'hystérie en crise // *Le Monde.* 1988. № 13373. P. 17, 19.

Paulhus D.L., Bruce M.N., Trapnell P.D. Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure // *Personal and Social Psychology. Bulletin.* 1995. Vol. 21 (1). P. 100-108.

Pfohl B. Histrionic personality disorder // *The DSM-IV personality disorders. Diagnosis and treatment of mental disorders / W.J. Livesley (Ed.).* New York, 1995.

Quinodoz D. Don Juan serait-il hystérique? // *Revue Française de Psychanalyse.* 1986. Vol. 50 (3). P. 1005—1008.

Rosolato G. Le narcissisme // *Nouvelle Revue de Psychanalyse.* 1976. № 13. P. 7-367.

Schlenker B.R. Self-identification: Toward an integration of the private and public self // *Public self and private self / R.F. Baumeister (Ed.).* New York, 1986.

Schlenker B.R., Leary M.R. Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model // *Psychological Bulletin.* 1982. Vol. 92. P. 641—669.

Schneider D.J. Tactical self-presentation: toward a broader conception // *Impression management theory and social psychological research / J.T. Tedeschi (Ed.).* New York, 1981. P. 23—40.

Slavney P.R. Histrionic personality and antisocial personality: Caricatures of stereotypes? // *Comprehensive Psychiatry.* 1984. Vol. 25 (2). P. 129—141.

Snyder M. Impression management // *Social psychology / L.S. Wrightsmann (Ed.).* Monterey, 1977.

Szasz T.S. The myth of mental illness. Foundations of a theory of personal conduct. New York, 1961.

Tedeschi J. T., Lindskold S., Rosenfeld D.P. Introduction to social psychology. St. Paul, 1985.

Tedeschi J. T., Riess M. Identities, the phenomenal self and laboratory research // Impression management theory and social psychological research / j.T. Tedeschi (Ed.). New York, 1981.

Tice D.M. Self-concept change and self-presentation: The looking glass self is also a magnifying glass // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 63(3). P. 435-451.

Wells C.E. The hysterical personality and the feminine character: A study of Scarlett O'Hara // Comprehensive, psychiatry. 1976. Vol. 17 (2). P. 353—359.

Winnicott D. Le visage de la mere en tant que miroir // Le narcissisme. Edition Sand, 1985.

Zisook S., DeVaul R.A. The hysterical personality — I. The healthy hysteric // British Journal of Medical Psychology. 1978. Vol. 51. P. 363—368.

АЛЬТРУИСТИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ

Е.Е. Насиновская

Альтруизм (от лат. *alter* — другой) — нравственный принцип поведения, означающий способность осуществлять бескорыстные действия в интересах других людей. Термин «альтруизм» введен в этику французским философом О. Контом как антитеза эгоизму.

Психологическая проблематика альтруизма разрабатывается в рамках исследования альтруистического, просоциального, помогающего поведения, гуманных установок личности. В качестве механизмов альтруизма исследуются моральные нормы «помощи», «самоотдачи», феномены идентификации и эмпатии. Альтруистическая направленность личности субъективно сопровождается специфическими переживаниями: желанием приносить другим радость, сочувствием, состраданием, чувством участия, жалости и т.п. Выделение альтруистической мотивации как детерминирующей предполагает стремление к слиянию блага для себя и блага для других.

Альтруистическую активность можно рассматривать в качестве надситуативной активности, при которой наблюдается выход за личные и социальные границы. Альтруистическое поведение непосредственно не связано с принадлежностью человека к определенной социальной, этнической, религиозной или иной группе. Альтруизм как нравственный принцип несводим также к коллективистской направленности, с которой он долгие годы отождествлялся или которой подменялся.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОНИМАНИИ ПРИРОДЫ АЛЬТРУИЗМА

Теоретические подходы к исследованию природы альтруизма можно связать с четырьмя основными течениями (иначе «силами») в психологии XX века: бихевиоризмом, психоанализом, гуманистической психологией и трансперсональной психологией.

В бихевиоральной парадигме альтруизм предстает как позитивная, социально значимая форма поведения, создаваемая по культурным образцам с опорой на механизм обусловливания путем подкрепления (Дж. Уотсон, Ф. Скиннер) или механизм следования эталонной модели поведения (А. Бандура).

В психоанализе альтруизм рассматривается в качестве производной от базовой эгоистической, инстинктивной мотивации. Альтруистическое поведение представляет собой продукт трансформации первичных инстинктивных влечений. Альтруизм выступает как средство редукции чувства вины, как синоним мазохизма, альтруистическое отречение рассматривается как реализация заблокированных эгоистических желаний с помощью замещающих фигур (З. Фрейд, А. Фрейд). Анализируются защитные формы альтруизма при невротическом развитии личности (К. Хорни). В психоанализе описаны защитные механизмы, связанные с мнимым альтруизмом: реактивное образование (инверсия), проективная идентификация, рационализация (декларируемые формы человеколюбия). Защитные, искаженные формы гуманности маскируют враждебность и аномалии развития личности. Вместе с тем альтруистическая мотивация в психоанализе не рассматривается в качестве базовой и в качестве самостоятельного вида мотивации, то есть человек остается эгоистом по своей природе.

В гуманистическом направлении альтруизм определяется как особый вид мотивации, имеющий ее фундаментальный и универсальный характер («социальное чувство» А. Адлера, «альтруистическая ориентация», и понятие продуктивной любви по Э. Фромму). К. Роджерс считает доброе начало укорененным в природе человека, А. Маслоу пишет о бытийной любви, противопоставляя ее дефицитарной, В. Франкл говорит о трансценденции за пределы отдельной личности, о поиске смысла жизни в том, что находится за пределами личности, например, в любви к другому человеку.

П.А. Сорокин поднимает вопрос о трансценденции за пределы социальных групп. Этот процесс особенно характерен для ситуации слома старого образа жизни и выработки новых стереотипов, при возникновении новой системы социокультурных групп. Согласно *закону поляризации*, кризис выбивает массы людей из привычной колеи и

создает им много трудностей, но в то же время дает шанс внутренне-го совершенствования. Некоторые используют этот шанс, другие от него отказываются. Соответственно под поверхностью групповых, классовых и других разделений пролегает более глубокая граница между теми, кто идет по пути созидания на благо всех, и теми, кто выбирает себялюбие и разрушение. Иными словами, происходит более четкая поляризация сил добра и зла. Будучи гуманистически ориентированным мыслителем, Сорокин одновременно выражал взгляды, близкие к «четвертой силе», говоря о категории сверхсознания.

Отличительной чертой **трансперсональной психологии** является признание форм психического бытия, не совпадающих с личным сознанием и личным бессознательным. Субъект способен выходить (трансцендировать) за пределы индивидуального бытия к формам коллективного бессознательного и сверхсознания. Инобытие ищется либо в безднах архетипического бессознательного (К.Г. Юнг), либо в разнообразных формах измененных состояний сознания («мистические состояния» У. Джеймса, «пиковые переживания» А. Маслоу, «измененные состояния сознания» Ч. Тарта, таинственность «альтруистической любви» П.А. Сорокина). Применительно к альтруизму основной практический вывод, следующий из этих учений, заключается в том, что формы расширенного сознания способны повышать альтруистичность и толерантность человека (погружение в глубины коллективного бессознательного, восхождение к пиковым переживаниям, достижение контакта с высшими энергиями).

Медитация, накопление опыта пиковых переживаний могут служить психотехниками гуманизации. Ту же функцию может выполнять обращение к коллективному бессознательному — источнику как разрушительных, так и созидательных сил («очарование архетипа»).

Основные направления психологии ушедшего XX века дополняют **биогенетический** и **когнитивный подходы**. Биогенетический вектор альтруизма ассоциируется с принципом взаимопомощи П.А. Кропоткина, представлениями отечественного генетика В.П. Эфроимсона о происхождении альтруизма и социобиологической теорией английского эволюциониста Р. Докинза.

Когнитивный подход следует принципу рациональности в построении строгих моделей помогающего поведения (см. *Хекхаузен*, 1986).

Для каждого подхода характерны определенные **психотехнические приемы** повышения альтруистичности и толерантности личности.

Психопрактики бихевиорального толка — это всевозможные формы социального научения. Здесь велика роль социального образца, особенно средств массовой информации и искусства, задающих те или иные эталонные модели поведения. Отмечается роль подкреп-

лений, в том числе позитивных эмоциональных подкреплений (Ж- Аронфрид).

В практике психоанализа, где властвует принцип причинной детерминации, акцент делается на развенчании и снятии защитных форм поведения, в частности искаженных форм альтруизма, когда под слащавостью и жертвенностью скрываются неудовлетворенные эгоистические влечения, комплексы неполноценности, маскируемая агрессивность.

Гуманистическая практика исходит из представления о роли целевой детерминации: поставить или выявить благою цель и действовать в направлении ее достижения. Гуманистическая психология описывает и разрабатывает условия, благоприятствующие наиболее полной реализации идеальных целей (пути самоактуализации личности А. Маслоу, эмпатическое взаимодействие К. Роджерса). При настойчивом стремлении к цели может происходить превращение действия в аутоэлитический процесс — радостную поглощенность действием, сходную по своей природе с механизмом сдвига мотива на цель, описанном в теории деятельности А.Н. Леонтьева (1977).

Трансперсональная традиция предлагает медитативные практики, методики самоотожествления и разотождествления, опыт пиковых переживаний, в том числе творческих состояний («гений и злодейство — две вещи несовместные»), метод активного воображения (К.Г. Юнг), накопление энергии любви в сообществах (П.А. Сорокин).

Когнитивный подход делает акцент на рациональном освоении проблемных ситуаций и разумном эгоизме, «альтруистическом эгоизме», по выражению Г. Селье. В явной форме рассудочный взгляд на помогающее поведение просматривается «в модели затрат и пользы» {*Latane, Darley, 1970*}, согласно которой человек тем менее готов оказать помощь, чем дороже она ему обходится. Не отрицая важности механизма взвешивания потерь и пользы, отметим, что поведение, детерминируемое лишь таким образом, перестает быть альтруистическим по определению.

/МОТИВАЦИЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ (ОПРЕДЕЛЕНИЯ)

Под альтруистическим следует понимать поведение, направленное на благо другого лица или социального объединения и не связанное с какими-либо внешними поощрениями. В зарубежной психологии наряду с этим термином широко используется понятие просоциального поведения, которое носит достаточно общий характер и охватывает различные формы поведения, осуществляемые в

интересах того или иного «социального объекта» (другого человека, группы, общественной организации и т.п.), в противовес поведению, преследующему сугубо личные цели. Альтруистическое поведение может рассматриваться как частный случай просоциального. Альтруистическая ориентация носит общегуманный характер и способна проявляться в самых разнообразных жизненных ситуациях, не будучи жестко связанной с принадлежностью субъекта к той или иной общности. Например, субъект может оказывать помощь и поддержку незнакомому человеку или действовать в интересах группы людей, реальным членом которой он не является. Принцип альтруизма играет существенную роль в формировании нравственного облика личности.

Альтруистическая ориентация является довольно распространенной формой человеческой активности, играющей роль в межличностных контактах, внутригрупповом взаимодействии, общении и совместной деятельности людей.

Изучению просоциального (в том числе и альтруистического) поведения посвящены многочисленные работы зарубежных психологов преимущественно четырех последних десятилетий. Следует отметить, что в зарубежной литературе преобладают исследования, направленные на анализ различных факторов, стимулирующих или блокирующих просоциальные действия, без глубокого обращения к внутренней мотивационной стороне этого вида поведения. Это не относится к исследованиям, проводившимся под руководством Я. Рейковского в институте психологии Варшавского университета, в которых были изучены некоторые личностные детерминанты просоциальной мотивации, в частности, выявлена роль структуры Я в просоциальном поведении (*Рейковский*, 1981). Для отечественной традиции характерно внимание к изучению мотивационной основы альтруистических поступков человека, однако количество исследований такого рода ограничено и проводятся они, главным образом, на материале детской психологии (см.: Развитие..., 1986). Работы обзорного характера (*Субботский*, 1977; *Staub et al.*, 1984; *Хекхаузен*, 1986; *Насиновская*, 1988) показывают, что индивидуальные особенности, личностные мотивационные характеристики остаются недостаточно изученной реальностью. Это относится как к разработке теоретических схем анализа, так и к созданию соответствующих диагностических методик.

Недостаточная экспериментальная изученность альтруистического поведения со стороны его мотивационно-смысловых детерминант, особенно в отношении контингента взрослых испытуемых, определяет важность и актуальность предпринятого исследования альтруистической мотивации.

Остановимся на некоторых существенных аспектах, связанных с представлениями о личностных детерминантах альтруистического поведения.

Если, используя понятия просоциального и помогающего поведения, исследователи нередко абстрагируются от их мотивационной основы, фиксируя лишь внешние (процессуальные и результативные) аспекты, то понятие альтруистического поведения неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, ибо под альтруистическими понимаются только бескорыстные помогающие действия, не сулящие субъекту никаких внешних наград и поощрений, иными словами, альтруистическое поведение является непрагматическим по своей сути. За пределами альтруизма оказываются формы помогающего поведения, основанные на корыстном расчете, и действия, связанные с соображениями затрат и пользы от совершаемых благодеяний. В сферу собственно альтруистических проявлений не включаются также акты помощи, осуществляемые на уровне регуляции социально-нормативного типа. К ним относятся, во-первых, шаблонно-стереотипные проявления помощи (культурные привычки, правила этикета), составляющие как бы операциональный состав просоциального стиля поведения. Во-вторых, к социально-нормативным просоциальным действиям, не являющимся собственно альтруистическими, относятся акты помощи, осуществляемые в соответствии с внешними социальными требованиями и ожиданиями, а не на уровне внутренних личностных детерминант. Примерами такого внешнего выполнения социальных норм при поддерживающем влиянии окружения могут служить: а) помогающие действия в ответ на демонстрацию модели помощи; б) следование норме взаимности (расплата за услугу услугой); в) выполнение нормы ответственности в соответствии с ожидаемым от человека поведением; г) временное повышение просоциальности членов группы, живущей по принципу «здесь-и-теперь».

В нашем исследовании мы руководствовались не расширенным пониманием альтруизма как просоциально направленного поведения, а пониманием альтруистической мотивации личности в более точном и узком смысле слова как специфической смыслообразующей мотивации. Понятие «смыслообразующий мотив», введенное А.Н. Леонтьевым (1977), используется и конкретизируется нами применительно к изучению личностно-смысловых детерминант альтруизма.

Альтруистическая мотивация — это всегда внутренняя личностно-смысловая мотивация, обозначаемая понятием смыслообразующего мотива. Среди мотивационных механизмов собственно альтруистического содержания автор данной статьи предлагает различать два

мотива, являющиеся смысловыми детерминантами альтруизма, — мотив морального долга и мотив сочувствия.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований отечественных и зарубежных психологов по проблематике альтруистического поведения подтверждает реальность существования альтруистических мотивов как самостоятельных психических образований. Однако раскрывая содержание мотива бескорыстной помощи, или мотива блага для другого, одни исследователи интерпретируют этот мотив как интериоризованную альтруистическую норму, а другие — как проявление действенного сопереживания или сочувствия. Таким образом, выделяются два **основных подхода к пониманию мотивационной природы альтруистического поведения: личностно-нормативный** (со стороны нравственных норм и моральных убеждений личности) и **эмоциональный** (со стороны анализа роли альтруистических эмоций — эмпатии, симпатии, сорадования, сострадания — в реализации альтруистического поведения). Большинство исследователей осуществляет либо личностно-нормативный, либо эмоциональный подход к анализу мотивационных детерминант альтруистического поведения, причем чаще всего эти подходы исключают друг друга. Наиболее перспективными представляются попытки синтеза обоих аспектов (см.: Хекхаузен, 1986; Staub et al., 1984).

В отношении эмоциональных механизмов следует различать ситуативное влияние альтруистических эмоциональных переживаний на поведение помощи и устойчивое эмоциональное отношение к ситуациям нужды и бедственного положения другого человека, которое выступает как специфический, сформировавшийся на эмоциональной основе мотив (сочувствия, сопереживания).

Разработка теоретических представлений о двух смыслообразующих мотивах альтруистического поведения (морального долга и сочувствия) проводилась с опорой на представления зарубежных психологов (Ж. Аронфрид, Е. Карыловский, Я. Рейковский, Ш. Шварц) и отечественных исследователей (Б.И. Додонов, Л.И. Божович, Я.З. Неверович, Е.В. Субботский и др.).

Обсуждаемые мотивы трудно различимы по своим внешним поведенческим проявлениям, однако имеют совершенно различное психологическое содержание. *Мотив морального долга* по отношению к альтруистическим действиям является следствием нормативного воспитания личности и формируется на основе интериоризации альтруистических социальных норм, превращающихся во внутренние императивы, личностно-смысловые регуляторы деятельности. Ведущим чувством в мотивации этого типа является чувство ответственности за свои поступки перед собой и другими людьми. Действие этого мотива непосредственно связано с областью моральной само-

оценки. Его реализация сопровождается позитивными переживаниями морального удовлетворения, самоуважения, гордости, повышением самооценки. Фрустрация, невозможность реализации этого мотива, связана с ощущением бесчестности, недостойности своего поведения, пониженным самоуважением. Постигание состояний душевного мира «объекта помощи» не является необходимым для мотивации этого типа, в этом случае деятельность может осуществляться и при наличии амбивалентного отношения к объекту помощи, и даже при явно негативном отношении к нему. Поведение помощи, детерминируемое исключительно этим мотивом, носит жертвенный характер.

Мотив сочувствия, основанный на воспитании идентификационных и эмпатических способностей человека, является второй и весьма существенной смысловой детерминантой альтруизма. Реализация мотива сочувствия невозможна без осуществления мысленной постановки себя на место нуждающегося в помощи человека, без процесса сопереживания ему. О мотиве сочувствия речь идет тогда, когда проявление сочувствия в ответ на бедственное состояние другого выступает как устойчивая и закономерная тенденция поведения. Сочувствие предполагает не только понимание другого и сопереживание его состоянию, но и сопереживание возможному улучшению состояния реципиента¹, то есть носит опережающий, предвосхищающий характер, побуждая к совершению акта помощи. Механизм сочувствия основан на идентификационно-эмпатическом взаимодействии, то есть слиянии, отождествлении внутренних состояний субъекта и объекта помощи, временном стирании границы между «Я» и «другим Я». Когда мотив сочувствия играет существенную роль в детерминации реальной деятельности помощи, он лишает ее жертвенного характера, так как внутреннее отождествление с объектом помощи предполагает слияние блага для другого и блага для себя.

Диагностика обсуждаемых альтруистических мотивов с применением традиционных методов исследования личности представляет большие трудности, так как они могут не различаться с внешней (поведенческой, экспрессивной) стороны. Они могут не различаться также интроспективно для самого субъекта, не являясь, как правило, объектом рефлексивного анализа. Задача диагностики мотивов морального долга и сочувствия с использованием методики косвенных постгипнотических внушений (КПВ) была впервые решена в исследовании Е.Е. Насиновской (1988; 1989). Проведенная индивидуальная диагностика степени выраженности двух смыслообразую-

¹ Под реципиентом здесь понимается лицо, принимающее помощь, или объект помощи.

ших альтруистических мотивов — мотива морального долга и мотива сочувствия — показала возможность построения их иерархических соподчинений.

В исследовании отчетливо выступили *две линии нравственного развития* — линия формирования внутренней моральности на уровне выполнения личностных требований морального долга и линия идентификационно-эмпатических возможностей человека, представленная мотивом сочувствия. За первой стоит чувство долга и личной ответственности за совершаемые поступки, за второй — понимание внутреннего мира другого, отношение к нуждам и запросам другого как к своим собственным.

МЕТОДЫ АЛТРУИЗАЦИИ ПИТИРИМА СОРОКИНА

В психологической литературе недостаточно освещенными являются исследования Гарвардского центра по созидающему альтруизму (США). Этот цикл работ, проведенных в 1950-е годы под руководством П.А. Сорокина, интересен своей масштабностью и исследованием разнообразных аспектов альтруизма (*Сорокин*, 1991; 1992). Особую ценность представляют практические приемы, либо собранные, либо заново разработанные в этом центре.

В своей книге «Пути и власть любви» П.А. Сорокин предлагает 26 специальных методов альтруизации отдельных людей и общества (*Sorokin*, 1967). Он с самого начала предупреждает, что альтруистическое воспитание и перевоспитание личности — это чрезвычайно тонкий, сложный и многоплановый процесс, и что способы перевоплощения не дают результата сразу, как по мановению волшебной палочки, и не представляют собой стандартного набора техник, равно применимых к любому человеку или любой группе. К тому же эти приемы должны поддерживаться соответствующими изменениями в культуре и социальных системах, включающих людей или группы людей, которые подвергаются альтруизации. Альтруистические изменения должны сопровождаться соответствующей перестройкой представлений о себе, изменением ценностей, стандартов, групповой принадлежности и характеристик окружения (*Sorokin*, 1967; *Matter*, 1975).

По мнению Сорокина, практики, выводящие за рамки «эго» (эготрансцендентные — такие как йога, дзен и монашество), базируются на контроле человеком представлений о себе, имеющих биологическую или социальную основу, а также неосознанных побуждений. Подобный контроль недоступен «среднему человеку». Для большинства

людей Сорокин предлагает так называемый «эгоцентрический альтруизм», который рассматривает представления о себе каждого человека и его бессознательные побуждения как позитивные ценности, а их сохранение — как необходимое условие альтруизации. Человек должен быть всего лишь «просвещен» для того, чтобы его неосознанные побуждения гармонизировали с его представлением о себе, были очищены от излишков «непросвещенного эгоизма», и чтобы он научился сотрудничать с другими людьми к взаимному удовольствию и пользе.

Подобная эгоцентрическая любовь утилитарна, гедонистична и «рациональна» по своей природе. Она стремится к тому, чтобы человек, ориентированный в первую очередь на себя, научился жить полноценно сам и давать жить другим: уважать других, быть дружелюбным, не причинять вреда окружающим, помогать, наслаждаться жизнью, не мешая при этом окружающим.

Психологически данная форма альтруизации не требует полного контроля сверхсознания над сознанием и бессознательным. Теоретически и практически она может осуществляться посредством рациональной и «просвещенной» гармонизации сознательных представлений и бессознательных сил каждого. Такой гармонизации, по мнению Сорокина, можно достичь при помощи следующих методик: формирования привычек, условных рефлексов, интериоризации кооперативных форм поведения, использования подкрепления («кнут и пряник»), наказания и награды, утилитарного преимущества или ущерба, посредством подражания лидеру или сотоварищам, обоснованного принуждения, научной демонстрации полезности или бесполезности тех или иных форм поведения, «насаждения» среди людей рациональных идеологий и научно обоснованных убеждений. Все эти приемы могут способствовать эгоцентрической социализации людей.

П.А. Сорокин утверждает, что каждый из 26 методов можно использовать как для достижения эгоцентрической альтруизации, так и для выхода за рамки «эго». Последнее, правда, требует более «сурового» применения основных техник, а также использования дополнительных. Он добавляет, что эгоцентрические методы, известные уже давно, в последнее время были вновь открыты в экспериментах на животных и перенесены на людей. К сожалению, эти способы едва ли смогут достичь тончайших проявлений творящей бескорыстной любви, они порождают альтруизм «второго сорта», но тем не менее ценный. Каждый из методов можно рассматривать отдельно, но гораздо чаще они используются в разнообразных комбинациях друг с другом.

1. Человек должен стремиться достичь такого состояния, которое способствует доброму и дружелюбному отношению к другим людям. Умеренное и хорошо спланированное удовлетворение, которое не

1 т/2. i Мотивация как объект исследования

противоречит моральным требованиям, обусловленным культурой и окружением, может проводить в жизнь каждый.

Св. Игнатий Лойола создал комплекс оригинальных и научно обоснованных «духовных упражнений», направленных к самосовершенствованию (включавшему и «биологические изменения»). Опираясь на собственный опыт, он подробно описывает, каким образом человек может достичь полного подчинения биологических импульсов, каким образом он может дисциплинировать и заставить служить Богу свои чувственные впечатления, воображение, ассоциации, мысли, волю и даже разум, короче говоря, всю сознательную и бессознательную энергию. Основной путь достижения этого — предельная концентрация внимания и воображения человека на определенном выбранном нравственном качестве или религиозной идее (направляется аналогия с восточными практиками медитации). Святой Игнатий дает очень четкие и подробные указания, как именно необходимо выполнять эти «духовные упражнения». Он утверждает, что подобно тому, как тело наше упражняется в ходьбе и беге, так и воля наша упражняется в следовании воле Божьей.

2 и 3. Желаемое поведение индивида может быть создано при помощи обусловливания — посредством положительного и отрицательного подкрепления. Оно сопровождает нас всю жизнь, начиная с конфетки или шлепка, похвалы или упрека в детстве, и заканчивая обширным арсеналом мер наказания, предусмотренных законом, а также системой биологических, экономических, политических и социальных поощрений. Здесь речь идет о психологическом принуждении людей вести себя как следует, о своеобразном «принуждении людей любить друг друга».

Во избежание разрушительных последствий, при применении подкрепления необходимо следовать определенным положениям мудрости и здравого смысла. Например, а) не применять положительное и отрицательное подкрепление к людям и группам, движимым возвышенными и благородными мотивами; б) конкретные формы подкрепления должны соответствовать характеру человека и условиям, в которых он находится; в) нельзя применять отрицательное подкрепление, способное причинить индивиду или группе серьезный ущерб (физический, интеллектуальный, моральный или иной). Для некоторых достаточно нескольких слов одобрения или неодобрения, произнесенных спокойно и мягко, тогда как другим требуется более осязаемое подкрепление. Для одних более эффективно физическое наказание или вознаграждение, для других — психологическое.

Практика поведенческой терапии, по мнению Сорокина, подтверждает действенность приемов подкрепления.

4. В обществе, члены которого разделяют общую систему ценностей, важную роль в альтруизации может сыграть общественное мнение.

5. Любое ослабление вражды между людьми или группами есть шаг к альтруизации. Зачастую взаимная враждебность может быть ослаблена за счет пространственного разделения враждующих сторон.

6. Множество ссор и схваток между двумя враждующими сторонами резко прекращаются, хотя бы на время, при появлении третьей стороны, особенно если она выступает в качестве посредника и миротворца.

7. Враждующие стороны могут быть объединены общим делом или борьбой против общего врага. Этот противник не обязательно должен быть в человеческом облике. Конечно, известны ситуации, когда прежде враждовавшие нации объединялись против общего врага во время войны, однако результатом этого было умножение ненависти. Принцип конфронтации должен применяться для того, чтобы сплачивать человечество в борьбе против нищеты, болезней, безумия, страдания, преступности, невежества и загрязнения окружающей среды, от которых страдают все народы. П.А. Сорокин ссылается на учение Н.Ф. Федорова, который в своей «Философии общего дела» предлагает подробный план объединения человечества в единое братство на этой основе. Просвещение, обучение, проповеди и пропаганда способны разжечь и поддерживать энтузиазм каждого в этой священной борьбе.

Встречая общую угрозу, будь то наводнение, пожар или враг в человеческом облике, мы становимся братьями в некотором особенном смысле; в обыденной жизни это недостижимо. Если обратиться к примерам сегодняшнего дня, можно увидеть, как экологические проблемы, совсем недавно бывшие пустым звуком для большинства, теперь настолько сплотили человечество во имя поиска средств противодействия, что как организации, так и частные лица готовы истратить миллиарды долларов на модификацию заводов и других источников загрязнения окружающей среды. Люди готовы объединяться перед лицом природных, социальных и техногенных катастроф, а также перед лицом угрозы терроризма.

8. Героический нравственный поступок послужит примером для остальных. Любое необыкновенное творческое достижение в какой бы то ни было области вызывает осознанное или неосознанное подражание. Это относится и к достижениям творческого гения бескорыстной любви — они всегда порождают легион последователей. Даже скромное проявление доброты не остается бесплодным, но способствует нравственному облагораживанию остальных.

9. В целях альтруизации можно использовать рациональное убеждение, «увещевание», определяя правила и образцы альтруистического поведения, сообщая их людям и группам, демонстрируя преимущества гуманного поведения и вредоносные последствия эгоизма. Однако несмотря на то, что этот прием весьма эффективен в плане воздействия на интеллектуальные представления человека, в плане влияния на поведение он практически бесполезен, так как словесное воздействие остается «на поверхности», не проникая в глубины бессознательного.

10. Если бы удалось сопроводить восприятие рассудочных предписаний сильным эмоциональным переживанием, созвучным этим предписаниям, и таким образом затронуть скрытые источники неосознаваемых побуждений и призвать их на службу этим предписаниям, тогда сообщенные идеи не остались бы на поверхности сознания, но проникли бы в «плоть и кровь», в нашу речь и открытое поведение. Подкрепляющие эмоции могут быть очень разными: симпатия, благодарность, любовь, почтение, восхищение, доброжелательность и другие. Все они способствуют выполнению моральных требований. Религиозные обряды и ритуалы открывают нам сокровищницу разнообразных методик, оригинальных психотехнических приемов, ведущих к этой цели.

11. Когда человек получает в условиях реальной жизни определенного рода опыт, он не только получает знания о нем, но проживает его полностью, целиком, с участием эмоций и неосознаваемых отношений. Полученный урок не забывается и ощутимо влияет на личность и ее поведение. Когда мы сами испытываем жажду, голод, холод, когда мы грязны, избиты или унижены, арестованы или преследуемы, то узнаем об этих состояниях больше, чем нам могли бы дать любые лекции и церковные службы. То же относится и к другим ситуациям, например, когда кто-то помог нам в беде или поддержал в испытаниях, выпавших на нашу долю. Однако подобные «ситуации реальной жизни» могут причинить серьезный физический или моральный ущерб получающему «жизненный опыт», поэтому данный прием должен применяться с осторожностью. Но даже с подобными ограничениями он может применяться гораздо шире, чем сейчас.

12. Изящные искусства также могут служить целям альтруизации. Красота, Истина и Добро — высшие ценности, тесно взаимосвязанные друг с другом, каждая из них может превращаться в другую, способствовать поддержке и творческому развитию двух других.

13. На всем протяжении книги «Пути и власть любви» обсуждается польза открытых проявлений дружбы, любви и хорошего отношения к людям в качестве весьма эффективного средства порождения любви и альтруизма. Значение этой техники усиливается ее доступно-

стью практически каждому человеку и группе, а также тем, что для ее применения не требуется никакого особого таланта, кроме желания ее применять.

14. Творческая активность — один из важнейших способов сделать людей менее эгоистичными и менее агрессивными. Творческий порыв является одним из основных стремлений человека. Большинство людей, имеющих возможность открыто проявлять стремление к творчеству, удовлетворены своей жизнью и более дружелюбны по отношению к своему окружению и миру в целом. В условиях, когда индивид может предаваться избранной творческой активности, он, будучи поглощен творческими замыслами и поступками, отвлекается от вражды, ссор по пустякам, делания гадостей (то же правило относится и к группе). Важность этого приема давно известна, и наиболее выдающиеся воспитатели систематически применяли его.

15. Творческая активность наиболее эффективна, когда осуществляется в свободном сотрудничестве с другими людьми, так же интересующимися данной проблематикой. В таких группах влияние самой творческой активности как средства альтруизации усиливается фактором групповой сплоченности и воздействием общественного мнения. Если «предприятие» весьма интересно для всех участников, то все воодушевляют друг друга, помогают друг другу и учатся друг у друга. В этом творческом процессе отдельные «эго» участников в большой степени растворяются и сливаются в одно созидающее «мы»; радость и горе, успех и неудача становятся общими. Результаты коллективной творческой активности неоченимы. Это могут быть группы по интересам: развлекательные, образовательные, научные, философские, религиозные, художественные, политические, экономические, благотворительные и так далее.

В связи с групповой активностью Сорокин рассматривает и групповую терапию, положительные результаты которой общеизвестны. Ланден проводил эксперименты с использованием групповой терапии в исправительном доме штата Айова, и обнаружил, что она способствует ослаблению противостояния и усилению альтруизма. Деннис Габор также считает групповые контакты важными, так как известно, что социальное поведение большинства людей создается в основном небольшими референтными группами, в которых индивиды находятся в непосредственном общении. Он говорит, что самый воодушевляющий пример того, как «ячейка» может служить Добру, — это встречи квакеров. Олдос Хаксли называл эти встречи великим психологическим изобретением, которому стоило бы подражать (цит. по: *Matter*, 1975).

Джозеф Мэттер (*Matter*, 1975) добавляет, что группы встреч, получившие большое распространение в конце шестидесятых годов

прошлого века, хотя и применялись часто «не по назначению», похоже, тоже дали некие положительные результаты. Он считает, в частности, что замечательной формой терапии является телесный контакт человека с человеком, при этом люди дают выход тем импульсам и эмоциям, которые они в иных ситуациях сдерживают в соответствии с прочно укоренившимися «соглашениями». Один из главных центров «группового движения» — институт Эсален в Калифорнии.

16. Из всех приемов, применяемых отдельно, метод «добрых дел», пожалуй, самый доступный и самый эффективный. В то же время он является необходимым сопровождением всех прочих методов, так как если их воздействие на человека или группу не выражается в добрых поступках, мы не можем сказать, что люди стали более альтруистичными. Если добрые дела адекватны и мудро выбраны, осуществление подобных дружественных, помогающих и любящих действий предписывается человеку или группе на любой стадии их альтруистического воспитания. Они рекомендуются даже тогда, когда человек или группа терпеть не могут тех, кому делают добро. Это напоминает утверждение И. Канта о том, что любовь является скорее следствием, нежели причиной наших добрых дел. Мы научаемся любить тех, кому оказываем благодеяние, потому что мы что-то сделали для них, и это происходит чаще, чем мы делаем добро, потому что научились любить.

17. Эгоцентрическая и, тем более, эго-трансцендентная альтруизация невозможна без соответствующего изменения структуры представлений о себе, ценностей и норм поведения. Эти изменения должен осуществить сам человек, затратив свои собственные силы на обдумывание, медитацию, самоанализ и волеизъявление. Другие люди могут помочь в этом трудном деле, но эта помощь не заменит собственных усилий человека. Природа любви такова, что для того, чтобы достичь бескорыстной любви к другим, надо преодолеть корыстную любовь к себе. Преодолевая эгоистическую самовлюбленность, человек приходит к смирению, без которого альтруистическая любовь невозможна. Французский писатель и религиозный деятель Фенелон сказал, что ничто, кроме смирения, не может заставить человека любить ближнего своего; ничто, кроме признания собственных слабостей, не может сделать человека сострадательным к другим и научить его прощать чужие слабости.

П.А. Сорокин особенно подчеркивает необходимость внутренних изменений личности при использовании следующих девяти методов.

18. Первый шаг к альтруистическому преобразованию самого себя — перестройка представлений о себе, ценностей и норм. Сорокин называет это «самоотождествлением», имея в виду, что человек должен начать думать о «себе-настоящем» как о существе щедром,

добром, дружественном и свободном от закоренелого эгоизма. Если он обнаруживает, что думает или действует эгоистически, он должен относиться к этим помыслам и поступкам, как к чуждым его *истинной* природе, как к нравственному поражению, которое ему нанесло его низшее начало. Иногда такое самоотождествление может быть расплывчатым, наполовину осознанным, интеллектуальным, не укорененным в эмоциональной, бессознательной и поведенческой «составляющих» индивида. В других случаях оно в основном эмоционально, не имеет идеологического определения. На этой стадии, пока оно не становится тотальным, включающим как сознание, так и волеизъявление и поведение, его влияние на бессознательные побуждения индивида и его открытое поведение неощутимо. Человек будет оставаться тем, кого Сорокин называет «заявленным альтруистом», редко действующим сообразно тем принципам и ценностям, которые проповедует. Со временем, затратив достаточно сил, он может стать «поведенческим альтруистом», у которого слово не расходится с делом. В десятой главе книги «Пути и власть любви» Сорокин анализирует способы, при помощи которых решали эту проблему выдающиеся альтруисты.

19. Молитва — наиболее искреннее общение человека со своим высшим началом, душой или Богом. Она может быть изреченной или безмолвной, тайной или публичной. Чтобы молитва была альтруистической, человек должен молиться о благе не для себя одного, но для всех: «...Хлеб *наш* насущный даждь *нам* днесь...». Человек должен выйти за пределы своего *Я*, полностью подчинившись высшей силе: «... Да придет Царствие Твое, да будет воля Твоя...». Альтруистическая молитва стремится освободить сверхсознательное в человеке от осколков его «эго» — для единения со сверхсознательным, стремится призвать сознание и бессознательное человека на службу Сверхсознанию. Таким образом, альтруистическая молитва — один из самых доступных и плодотворных путей к достижению духовности и для альтруизации людей и групп. По мнению Сорокина, чем больше подобных молитв, тем лучше для всех нас. Махатма Ганди говорил о том, что молитва всегда очистит сердце от страстей, но она должна сочетаться с крайним смирением.

20. Этот метод заключается в искренней и критичной оценке человеком своих мыслей, желаний, слов и поступков за определенный период времени: сутки, три дня, неделю, месяц или хотя бы время от времени. Этот суд совести освещает скрытые импульсы человека, а также показывает истинную эгоистическую природу предосудительных желаний, мыслей, слов и поступков. Высшее начало человека бережно судит и спокойно отмечает, что «эго» и бессознательное натворили за истекший период. Человек смотрит в лицо самому

себе; внешних свидетелей и публики при этом нет, и нет причины что-то прятать, скрывать, лицемерить и лгать самому себе. Сорокин говорит, что практически нет сомнений в эффективности этой методики, если она проводится искренне, со смиренным признанием человеком своих несовершенств и искренней надеждой на нравственное и духовное исправление. Л. Мамфорд предлагает сходную технику, называя ее «отстранением». Вначале мы должны ответить на следующие вопросы: «Кто я? Где я? Почему я делаю то, что делаю? И почему, хоть я столько раз обещал себе, я все же не делаю то, что должен?». Когда мы хотя бы раз используем подобное разотождествление, отрешенность для подобного суда над собою, мы будем удивлены, увидев, какая большая часть нашей жизни была прикрыта рутинной «общепринятого» и как мало мы делаем, исходя из чувства необходимости или твердых убеждений. Открытия могут разочаровать нас, вызвать досаду, настанет конец самодовольству и чувству собственной правоты. Мы должны признать прагматическую значимость мечты и идеала; с ними надо обращаться внимательно и заботливо. Гёте считал день потерянным, если он не созерцал хотя бы одну прекрасную гравюру, а Ганди, даже будучи на вершине политической власти, один день в неделю посвящал безмолвному уединению, ни с кем не общаясь и не делая ничего по своей воле (цит. по: *Matter*, 1975, p. 229-230).

21. Суд совести будет еще более эффективным, если за ним следует исповедь своих моральных и духовных прегрешений какому-нибудь человеку или группе.

Эффективна только искренняя исповедь; конфидентом должен быть человек (или коллектив), обладающий моральным авторитетом и внутренней целостностью; исповедь должна предваряться осознанием, сожалением и желанием освободиться от груза эгоистических импульсов, мыслей, слов и дел. Может быть использована религиозная форма исповеди; можно исповедоваться любимому человеку, члену семьи, верному другу, уважаемому лидеру или хорошему учителю. Эту технику применяют уже в течение тысячелетий; ее советуют мудрейшие и величайшие Учителя человечества.

22. Тесно связан с тремя предыдущими приемами метод принесения обетов воздержания от эгоистических поступков или, наоборот, совершения альтруистических поступков. Подобный обет стимулирует альтруистическое развитие человека. В определенных ситуациях обещание, которое дает группа как единое целое и каждый член группы в отдельности, оказывается особенно эффективным. Каждый человек укрепляется в исполнении обета под влиянием своих друзей и группы в целом.

23. Обсуждая возможности психоанализа, Сорокин полагает, что едва ли в рамках психоанализа были открыты новые способы альтруистического и духовного преобразования человека; практически все, что там есть ценного, воспроизводит (иногда с вариациями) приемы, описанные выше, которые используются уже сотни лет. Он не критикует психоанализ как психотерапию, но указывает, что психоанализ в той форме, которая используется для лечения невротиков, не может в полной мере способствовать нравственному и духовному развитию здорового человека, хотя сам в других работах говорит о том, что некоторые процедуры психоанализа способствуют умножению альтруизма.

24 и 25. Сорокин называет этот метод «сверхсознательная медитация и творчество». Очень немногие люди могут посредством медитации вкупе с методом добрых дел, молитвой и другими, изложенными выше, достичь самоотождествления со сверхсознательным. Но даже если не удастся достичь единения со сверхсознательным, простой смертный, практикующий эту технику, достигает более низкого, но тем не менее эффективного уровня альтруистической любви. Не исключено, что для кого-то этот путь развития альтруизма и любви может оказаться единственным.

Вновь уделяя внимание разнице между сознательной и сверхсознательной медитацией, Сорокин повторяет свое утверждение, что все великие Учителя нравственности открыто заявляли о роли Сверхсознания, основного источника творческой энергии человека. Даже когда обычные люди растут в религиозном или нравственном плане, они считают себя очищенными от «эго» и ставшими орудием Сверхсознания.

Сорокин подчеркивает, что только упорная работа и настойчивость помогут нам превратить чисто рассудочное самоотождествление в тотальное самоотождествление со сверхсознательным. Само это не происходит. Этому весьма способствуют йоговские или монашеские техники вкупе с осознаваемым дыханием, асанами, контролем за телесными функциями и т.д. Исследовательские группы должны сосредоточиться на активном изучении этого субстрата всех истинных ценностей. Немногие избранные, одаренные свыше (graced) созидающим гением, должны помочь донести эту благодать (grace) до страдающего человечества.

Естественно, интерес П.А. Сорокина к сверхъестественному подвергался критике. Например, Джозеф Форд говорит: «Его католические интересы и интегрализм привели его к тому, что он нашел ценные элементы не только в ортодоксальной религии, но и в ересях каждой эпохи», и сомневается в том, что Сорокину удалось увязать

свой метарациональный мистицизм с остальной своей философской концепцией (цит. по: *Matter*, 1975, p. 232).

Однако, по мнению Сорокина, тщательное применение этой веками проверенной практики весьма способствует умножению любви и альтруизма, даже если люди не достигают высшей цели.

26. Чтобы избежать конфликта между ценностями и представлением о себе человека, подвергающегося альтруистическим преобразованиям, и ценностями и представлениями о нем группы, с которой он связан, человек должен прекратить общение с людьми, ценности которых противоречат любви. Для того, чтобы альтруистическое преобразование было успешным, оно должно сопровождаться соответствующими изменениями в групповой принадлежности и окружении. Перестройка групповой принадлежности — один из самых могущественных факторов альтруизации. Само по себе влияние принадлежности к альтруистической группе не оценимо.

Сорокин говорит, что перестройка групповой принадлежности включает: пресечение любой деятельности (в том числе совместной), которая противоречит императиву вселенской любви; посвящение себя деятельности, которая реализует этот императив; замещение верности роду верностью человечеству; стойкое воздержание и мужественное противодействие всем проявлениям агрессии и насилия по отношению к человеку. В терминах людей и групп это будет означать: а) постоянное общение с людьми и группами, исповедующими и проводящими в жизнь императив вселенской любви по отношению ко всем человеческим существам; б) частичное, временное, непостоянное общение с «людьми рода» — до тех пор, пока они проявляют вселенскую любовь, человек должен с открытым сердцем поддерживать их и быть с ними; когда они агрессивны действуют на пользу лишь себе и своему роду, человек должен противостоять им и решительно отделяться от них на время их эгоистических действий. Немногие могут полностью выдержать такую перестройку групповой принадлежности, но каждый шаг в этом направлении есть шаг к нравственному развитию человека и общества.

ЛИТЕРАТУРА

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.

Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

Овчинникова О. В., Насиновская Е. Е., Иткин Н. Г. Гипноз в экспериментальном исследовании личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А.В. Запорожца, ЯЗ. Неверович. М, 1986.

Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я»// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1981. № 1. С. 14—22.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд. группа «Прогресс—Универс», 1994.

Сорокин П.А. Таинственная энергия любви // Социологические исследования. 1991. № 8, 9.

Сорокин П.А. Дальняя дорога: Автобиография. М.: Московский рабочий; Terra, 1992.

Субботский Е.В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопр. психол. 1977. № 1. С. 164—174.

Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика, 1993.

Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М.: Педагогика, 1990.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 388-405.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Изд. группа «Прогресс—Универс», 1993.

Latane B., Darby J.M. The unresponsive bystander: Why doesn't he help? New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.

Matter J.A. Love, altruism and world crisis: The challenge of Pitirim Sorokin. Totowa (N.J.): Litlefield, Adams & co., 1975. XVII.

Sorokin P.A. The ways and power of love. Chicago: Regnery, 1967.

Staub E., Bar-Tal D., Karylowski J., Reykowski J. (Eds.). Development and maintenance of prosocial behavior. Intenational perspectives of positive morality. New York; London: Plenum Press, 1984.

МОТИВАЦИОННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Корнилова Т.о.

1. СПЕЦИФИЧЕСКАЯ И НЕСПЕЦИФИЧЕСКАЯ /МОТИВАЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Прежде чем обсуждать мотивационную обусловленность принятия решений (ПР) человеком, необходимо указать, какая область психологической реальности имеется в виду. На современном этапе ПР продолжает оставаться предметом как непсихологических, так и психологических исследований. Общим для них является указание специфики ситуации — так называемой *закрытой задачи*, в которой субъект осуществляет *выбор из альтернатив*. Альтернативы обычно заданы, но требуется их анализ, причем на основе не очевидных критериев; при этом обычно нет единственного или правильного решения. Незвестным может быть основание, принятое человеком в качестве решающего критерия при сравнении альтернатив, либо способы достижения цели (т.е. цель — выбрать «лучшее» из возможных решений).

Непсихологические модели ПР постулировали эти основания или правила, согласно которым в ситуации выбора действует идеальное лицо, принимающее решение (ЛПР). Психологические исследования были направлены на выявление тех ориентиров и способов, которыми опосредствуются процессы выбора. В них выделены разные виды ПР. Психологические классификации предполагают указание процесса, занимающего ведущее положение в регуляции выборов субъекта.

Соответственно различают волевые (и волюнтаристские), эмоциональные (в том числе импульсивные), интеллектуальные и прочие решения (Корнилова, Тихомиров, 1990).

Все те выборы из альтернатив, которые осуществляет человек думающий (то есть изменяющий основания выбора в результате осмысления ситуации), могут трактоваться в качестве **интеллектуальных**. Любые решения, классифицируемые по виду деятельности, в рамках которой осуществляется выбор (например, управленческие, юридические и т.д.), могут анализироваться с точки зрения того, в какой степени они были опосредованы интеллектуальным выделением ориентиров и процессами *осознанной* и *личностной* саморегуляции. Собственно ПР предполагает и принятие ответственности человека за сделанный выбор. Личностная опосредствованность интеллектуальных решений имеет и такой существенный аспект рассмотрения, как *смысловая регуляция самой мыслительной деятельности*, в актуалгенезе которой и осуществляется выделение интеллектуальных ориентиров.

Интеллектуально опосредствованные решения (рассматриваются ли они в контексте того или иного вида деятельности или в качестве самостоятельных единиц активности субъекта) говорят и о деятельности по принятию решений, и о процессах ПР, и об этапах ПР, предполагая тем самым их **лично-мотивационную регуляцию**. Цель принятия решения, в какой бы иерархии других целевых образований она ни была сформулирована субъектом, всегда характеризуется тем, что осознана (хотя неосознанными могут оставаться основания или предпочтения критериев выбора) и лично принята.

Во-первых, ответственность за выбор вменяется субъекту, принимающему решение, как извне, так и во внутреннем плане его самосознания. Иногда под этим понимают тот факт, что лично обусловленное ПР является **поступком** (в противоположном случае говорят о вынужденном выборе). Формула «личность делает себя своими решениями» подчеркивает этот важнейший аспект — факт саморазвития личности при ПР.

Во-вторых, именно за человеком остается решение его внутренней задачи выявления и структурирования приемлемых (для него лично, коль скоро это «его» выбор) критериев выбора. И эта задача решается во всей полноте динамики решения «задач на смысл». Приемлемость или неприемлемость альтернатив может оцениваться субъектом только в контексте актуализации присущих ему или актуально складывающихся мотивационных образований (смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов). Процессы самосознания и смыслообразования необходимо разворачиваются, если речь идет Действительно о ПР, а не о внешней демонстрации выбора.

Различение внешних и внутренних оснований имеет место, например, в юридической практике. При ПР судами присяжных различают две стратегии. Первая фиксирует анализ аргументов сторон в ходе судебного разбирательства с тем, чтобы на основании содержательных ориентиров (материалов дела) вынести адекватное решение в рамках права. Такая стратегия называется *рациональной* (или *внутренней*). Вторая означает лишь привлечение аргументации (в том числе и из материалов дела) для обоснования уже имеющегося до судебного разбирательства вердикта. Она называется *рационализирующей*, то есть лишь внешне отвечающей критерию обдуманного решения.

Применительно к интеллектуально опосредствованным решениям в процессах смыслообразования следует различать две существенные составляющие. Первая — детерминация направленности решений присущими субъекту личностно-мотивационными образованиями, а значит личностными предпочтениями. За ними могут стоять как глубинные (или вершинные) иерархии мотивов, так и ситуационно складывающиеся новообразования; но общим является их неспецифический — по отношению к процессам ПР — статус внешних побудительных и направляющих детерминант. Под *неспецифической* мотивацией при этом имеется в виду не ряд видов мотивации, а **функциональная** роль любого мотива, если он не является внутренним для регуляции процесса, преимущественно опосредствующего выбор; при этом имеется в виду определение внутренней мотивации мышления как познавательной. Вторая составляющая — *специфическая* мотивация, имманентно связанная с механизмами преодоления личностью заданной (в ситуации закрытой задачи) неопределенности и с развитием мыслительной деятельности как опосредствующей интеллектуальные решения. Функциональная роль этой мотивации — *внутренняя детерминация мышления*, отвечающая удовлетворению познавательных (гностических) целей в условиях *субъективной неопределенности*. Она связывает функции направленности, побудительности и смыслообразования, с одной стороны, и готовность *действовать в условиях неопределенности*, обусловленную, в частности, личностной готовностью к риску, а также ситуационными факторами риска при ПР.

Если проблемы смысловой регуляции мышления хорошо проработаны в отечественной психологии (в частности, в теории смысловой регуляции О.К. Тихомирова), то о специфической для закрытых задач мотивации следует сказать особо. Речь идет в первую очередь о механизмах **принятия риска**.

Теоретические подходы к регуляции мыслительных стратегий не связывали до недавнего времени понятие *неопределенности* с понятием *риска*. Неопределенность в большей степени соотносилась с

неполнотой ориентировки субъекта, определяемой особенностями восприятия информации и структурами самого мышления. Достаточно назвать монографии «Структура мыслительной деятельности» О.К.Тихомирова (1969) или «Психологический анализ решения задач» Л.Л. Гуровой (1976). В психологии мышления *эвристические* стратегии рассматривались в связи с умением человека преодолевать ситуацию неопределенности в условиях дефицита или недоступности информации. Неопределенность касалась не только условий задачи, но и тех средств, которые необходимо применить для ее решения. Понятие *творческого мышления* включило апелляцию к новообразованиям, которые формируются субъектом в ходе реализации мыслительной деятельности, а не даны заранее как правила использования информации.

В 1980—90-е годы существенно изменились представления о когнитивном опосредствовании ПР, в том числе и обобщающие когнитивные модели, использующие «компьютерную метафору» в анализе познавательных стратегий. В регулятивный контекст стратегий ПР включались представления об уровне *метаконтроля* (Дернер, 1997; Корнилова, Тихомиров, 1990; Стернберг, 1996; Arend, 1990 и др.); расширялись рамки представлений о когнитивных *репрезентациях интеллекта* и активности субъекта мышления {Брушлинский, 1994; Холодная, 1996}. Исследования *внешних и внутренних* детерминант *интеллектуальных стратегий* стали тем связующим звеном, которое позволило сопоставлять результаты исследований мышления как процессов решения задач с процессами интеллектуально опосредствованных выборов субъекта.

Предположения о *множественности* механизмов интеллектуального опосредствования ПР и специфике их субъективных репрезентаций (в ситуациях субъективной неопределенности выбора поиск неизвестного приобретает иные формы, чем изученные в рамках исследований мышления) стали основываться на понимании *принятия интеллектуальных решений* в вербальных задачах как опосредствованных более широко понятыми **интеллектуально-личностными усилиями субъекта** (Корнилова, 1999).

Изменение понимания *базисных процессов*, регулирующих выбор субъекта, — вот то завоевание 1990-х годов, которое произошло в области психологически ориентированных моделей ПР. Необходимость противопоставить механистическим теориям ПР психологическую теорию, или теорию деятельностного опосредствования выбора, прозвучала в исследованиях, развивающих положения школы А.Н. Леонтьева (Леонтьев Д.А., Пилипко, 1995). При дифференциации уровней психологической регуляции мышления (и в частности, роли познавательной мотивации) предположение об интеллектуальном опосред-

ствовании ПР уже никак не может сопоставляться с маркером «механического» выбора. Если речь идет об интеллектуально или личностно опосредствованных выборах, то термин «механический», видимо, фиксирует лишь отношение к описательной или объяснительной схеме как *редукционистской*. Однако психология ПР движется сейчас не в направлении редукционизма, а именно в сторону развития представлений о видах и уровнях психологической регуляции выборов субъекта, к расширению представлений о базисных процессах, опосредствующих выбор.

Поскольку же большинство исследований ПР сложилось вне рамок деятельностного понимания, в рамках иных трактовок активности субъекта, саму задачу реализации деятельностного подхода в психологии ПР следует считать актуальной и значимой.

Регулятивная роль ПР, как подчеркивалось в ряде работ, выступает на первое место (в отношении к отражательной функции психического). Однако вопрос о психологической регуляции самих решений можно ставить по-разному. Различение неспецифической и специфической мотивации при ПР позволяет конкретизировать вопросы о роли и компонентах (или разных базовых составляющих) психологической регуляции интеллектуально-личностных усилий субъекта, преодолевающего ситуацию неопределенности. Если решение «задачи на смысл» можно представить в качестве макроуровня личностной регуляции ПР, то в качестве уровней микрогенеза ПР следует предполагать регуляцию множества процессов, этапов и их взаимодействий, обеспечивающих детерминацию выбора со стороны новообразований, связываемых со специфической мотивацией. Самым общим термином для обозначения интеграционного модуса этой множественной внутренней детерминации может служить понятие *метаконтроля*, для детерминации со стороны уровня самосознания личности — *самоконтроля*.

Соотнесение уровней самосознания и мотивационной детерминации в регуляции ПР является, пожалуй, наиболее трудной задачей для психолога, в то время как для самого человека, принимающего решение, эти составляющие неразделимы и представлены ему в единицах, которые мы предложили условно называть *приемлемостью* для него тех или иных альтернатив. Не всегда осознавая то, что он решает «задачу на смысл», человек в ситуации ПР все же осознает, насколько те или иные альтернативы отвечают не только внешне заданной цели выбора, но и возможностям его личностного Я в том, чтобы сделать выбор авторским. Нести ответственность человек может только за свой собственный выбор, и осознание его оснований становится тем самым осознанием значимости личностных потерь или приобретений.

Факторы неспецифической и специфической мотивации при ПР в целом определяют аспект взаимодействий, называемый психологической *рациональностью*. Различению психологических и не психологических контекстов понимания рациональности ПР посвящена достаточная литература. Следует сейчас отметить только один из отсутствующих в ней контекстов: субъективных репрезентаций состоявшегося, удавшегося, то есть субъективно рационального решения. Речь идет не просто о чувстве удовлетворения от принятого решения, которое отмечается как один из показателей «хороших» решений, речь идет о представленности на уровне личностного самосознания критериев, с которыми человек связал свою полную интеллектуально-личностную реализацию. Разделить в таких репрезентациях их когнитивно-интеллектуальные и мотивационно-личностные составляющие — задача уже не самого субъекта, а анализирующего эти решения психолога. Таким образом, это экспериментально-диагностические задачи: определять преимущественную детерминацию ПР и основания решений.

Построение психологической теории ПР должно основываться на обобщении результатов эмпирических исследований интеллектуально опосредствованного принятия решений. В качестве оснований обобщений, учитывающих идеи *деятельностного опосредствования* и *активности личности как субъекта* нами был предложен принцип **функционально-уровневой** регуляции ПР. Он предполагает понимание субъективной неопределенности, в частности, как незаданности, изначальной **открытости иерархий** как **специфической и неспецифической мотивации** при ПР, так и **интеллектуальных и личностных детерминант оценивания альтернатив**, а значит необходимость функционального развития, то есть становления таких иерархий, предполагающих тем самым **принятие риска** при **выборе одного из ряда возможных решений**. Во главу угла ставится при этом необходимость изучения **регулятивных систем ПР** как функциональных и, тем самым, *динамических* образований, не существующих вне рамок активности самого человека, принимающего решение, или *до* и *вне актуалгенеза* взаимодействий множественных процессов психологической Регуляции ПР. Предварительное название таким системам — как направляющим регуляцию ПР — можно дать как «динамические регулятивные системы». Существенным является при этом их генезис как *динамических смысловых систем* (если учитывать контекст использования этого понятия Л.С. Выготским и теперь Д.А. Леонтьевым (1999)), а также понимание *функциональности* не только как временного аспекта их функционирования, но и как изменчивости иерархий взаимосвязей их составляющих с другими психологическими образованиями.

Можно не углублять терминологический и во многом лишь кажущийся разрыв между представлениями о «рациональности» и «интеллектуальности» в психологической регуляции ПР, а попытаться прояснить связи между этими понятиями, существующие уже в силу того, что ими характеризуется одна и та же психологическая реальность — **принятие интеллектуальных решений**. Одним из направлений в установлении этой связи и является обращение к понятию **риска** при ПР. Субъективная неопределенность — это поле пересечения условий для проявления риска и условий, требующих от субъекта интеллектуальных решений, которое недостаточно освоено в современной психологии мышления. Стратегии ПР могут включать характеристики одновременно обдуманых и «рискованных». Направленность на получение новой информации, знания, необходимого для ПР, не исключает риска решений.

Тезис, что знание о чем-либо одновременно означает возможность или повышение вероятности произвести это предвосхищаемое событие, фиксирует тренд современных подходов в понимании *субъективной неопределенности* как преодолеваемой при ПР *неуверенности* человека относительно последствий выборов, причем за счет осуществления сдвигов субъективных оценок альтернатив по шкале «реальности—ирреальности» их наступления. Учет «ирреальных» аспектов исходов не просто расширяет поле альтернатив, включая в них подразумеваемые (хотя и не данные как исходы в ситуации выбора для ЛПР) следствия или так называемые «фантомные» исходы, но и повышает возможности интеллектуальной подготовки решений за счет усиления субъективного понимания *обратимости решений*.

Рациональным моментом подготовки принятия интеллектуальных решений может оказаться именно *снижение* предполагаемых требований к *реальности исходов* и *увеличение их «мобильности»* с точки зрения мысленно предвосхищаемых последствий альтернатив. Предложенная оценка альтернатив при ПР по степени их временной обратимости может иметь и иной модус: движение не только по шкале «возможное—невозможное» (реальное—ирреальное) следствие, но и по шкале «знаемое—незнаемое».

2. МОТИВАЦИОННЫЕ ТЕОРИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Долгое время модели ПР в когнитивной психологии обходились без учета мотивационной детерминации ПР. По мысли Б.Ф. Ломова, высказанной в докладе на Международном симпозиуме по проблемам ПР, именно включение процессов ПР в разряд деятельностно

опосредствованных делает ту или иную модель психологической (см. Ломов, 1981). То есть обращение к мотивации, согласно такой позиции, означает реализацию *деятельностного подхода* к анализу ПР. Однако, как показывают приводимые далее примеры «мотивационных парадигм» в исследованиях целенаправленных выборов субъекта, учет факторов мотивации не всегда означает реализацию такого подхода.

Внешняя схожесть формальных моделей в психологических и непсихологических подходах может быть обманчивой. Поэтому сначала необходимо наметить основания различения психологических (или непсихологических) моделей ПР нормативных и дескриптивных подходов.

Представление модели Дж. Аткинсона в качестве наиболее формализованной психологической модели регуляции **выбора действий, учитывающей мотивационную составляющую**, проводит следующую границу между психологическими и непсихологическими теориями. Она основана, как и нормативные теории, на ряде допущений, но включает переменные, предполагающие эмпирические измерения модельных конструкторов применительно к реально действующей личности. Формализованная модель Дж. Аткинсона является психологической не только потому, что в нее входят переменные мотивации, но и потому, что обобщает не идеальные стратегии ЛПР, а эмпирически выявляемые закономерности целеобразования и целедостижения реального субъекта.

Напомним некоторые постулаты, на которые опиралась формализация модели.

Люди различаются по латентной диспозиции «*мотивация достижения*». Этот вид мотивации был введен в классификации социогенных потребностей Г. Мюрреем (1938). После выхода книги Дж. МакКлелланда «Общество достижения» (1961) этот психологический конструктор стал широко использоваться и в других областях знаний. В исходном его понимании предполагалось различать людей, в основном стремящихся к успеху (M_s), и стремящихся избегать неудачи (M_f). Редким случаем является равная выраженность обоих видов мотивации.

Дж. Аткинсоном было введено иное, чем в нормативных моделях, представление о *вероятности успеха* (P_s) и *вероятности неудачи* (P_f). Предполагалось, что эти субъективные вероятности отражают индивидуальную степень трудности достижимости целей. Они зависят от возможностей, подготовки или прилагаемых усилий личности. Важно, что их также предполагалось измерять в качестве психологических переменных, как и переменную мотивации. Заданное соотношение субъективных вероятностей как $P=1-P$ признано наименее

обоснованным, но оно было необходимо для построения формальной модели.

Использовались также представления о *ценности успеха* (V_j и *ценности неудачи* (V_p), называемые также валентностями (в традициях теории ожидаемой ценности и школы К. Левина). Эти субъективные показатели привлекательности достижения (или недостижения) целей были связаны с субъективными вероятностями: $V_s = 1 - P_s = P_f$, и $V = -P$

г я'

Другими словами, при высокой вероятности достижения цели ее привлекательность рассматривается как незначительная. Напротив, при малых шансах на успех (низкой вероятности достижения успеха) валентность исхода является большой, то есть трудно достижимые цели имеют большую привлекательность. Итак, сила стремления достигать цели при разной величине риска (a) может быть описана следующей формулой: $T(a) = M_s - P_s - V_4 + M_f - P_f - V_f$

Дж. Мак-Клелланд обосновал следующую поправку: закономерность прослеживается только в случаях, когда результат действий зависит от знаний, умений и способностей субъекта. Если результат зависит от «шанса», то есть воспринимается человеком как случайный, не зависящий от прилагаемых усилий, то рассмотренная функциональная зависимость исчезает. Другой вопрос, что люди могут вести себя в детерминистски и вероятностно организованных исходах одинаково, то есть реализовывать одни и те же закономерности выборов.

Л. Фестингер разработал иной подход к мотивации при ПР, реализующий также когнитивный подход в самом пониманию мотивации. Новым стало следующее понимание соотношения компонентов *познания* и *мотивации*: идея о возможности изменять поведение человека, подвергая сомнению то, что он думает о себе самом. Основные положения теории включают следующие варианты использования конструкторов диссонанса и консонанса (Фестингер, 1999, с. 17):

1. Возникновение диссонанса, порождающего психологический дискомфорт, будет мотивировать индивида к попытке уменьшить степень диссонанса и по возможности достичь консонанса.

2. В случае возникновения диссонанса, помимо стремления к его уменьшению, индивид будет активно избегать ситуаций и информации, которые могут вести к его возрастанию.

При этом «...термин *диссонанс* можно свободно заменить на иное понятие сходного характера, например, на *голод*, *фрустрацию* или *неравновесие*» (Там же). Важным понятием этой теории является также термин *знание*, под которым понимается любое убеждение (мнение) индивида об окружении, себе самом или о собственном поведении.

Диссонанс возникает, во-первых, в тех ситуациях, когда человек становится очевидцем непредсказуемых событий или когда он полу-

чает новую информацию, что меняет согласованность его знаний. То есть диссонанс является феноменом каждодневным. И понятна близость этой теории (в отличие от моделей ожидаемой полезности — МОП) к объяснению тех каждодневных решений, которые принимает человек в обычных ситуациях.

Диссонанс и *консонанс* обозначают отношения, которые могут сложиться между двумя «элементами». Элементы и являются знаниями — знаниями о себе или о мире, в котором человек живет. Нерелевантными следует считать отношения между элементами, которые не могут образовывать пару. В нашем языке это закреплено пословицей «В огороде бузина, а в Киеве дядька». Но во многих случаях трудно определить релевантность отношений.

Признание того, что *возникновение диссонанса есть главное последствие принятия решений* — заведомо ограничивает рамки этой теории. Наименее явным является в ней объяснение побудительных сил принятия ситуации как требующей ПР. Сам же мотивационный фактор оказывается следствием когнитивной репрезентации проблемы выбора.

Там же, где очевидно преимущество этой теории — отнесенность ее к реальным решениям в жизнедеятельности человека, возникает и основная неувязка: познавательные стратегии при ПР считаются слитыми с поведенческими. Преимущества же учета мотивационного контекста ПР оборачиваются невниманием к нему, поскольку не различаются составляющие неспецифической и специфической (познавательной) мотивации в регуляции деятельности человека. Соответственно не рассматриваются закономерности мотивационной регуляции, выходящие за рамки анализа отношений между парами (или системами) элементов знаний.

Еще одним классическим подходом к пониманию мотивационной обусловленности принятия интеллектуальных решений, совместившим идеи гомеостазиса и когнитивного источника мотивации, стала теория **удовлетворенности** Г. Саймона. Следует отметить, что именно применительно к проблематике ПР этот автор предложил идею рассмотрения интеллекта человека как *ограниченного ресурса* (по аналогии с экономическим пониманием ограниченности ресурсов как благ, которые в результате ПР лишь распределяются, но не создаются). Он подчеркнул, что люди принимают решения не для того, чтобы реализовывать оптимальные стратегии, а для того, чтобы получать удовлетворение от принятого решения. Например, человек выбирает не лучшую из имеющихся на рынке квартир, а ту, которая удовлетворяет его запросам. То же происходит при других каждодневных решениях. В результате люди хорошо адаптируются, не

реализуя посылки о той целевой функции, которую аксиоматично полагают *модели ожидаемой полезности* — МОП.

Теория Саймона демонстрирует и основное отличие *дескриптивных* моделей от *нормативных*: это описания реальных (эмпирических) стратегий ПР; в них устанавливаются закономерности психологической регуляции, а не схемы, в соответствии с которыми человек должен действовать при ПР.

В то же время в предположении Саймона о возможности рассматривать интеллект человека как «ограниченный ресурс» видна близость его подхода к нормативным моделям, ориентированным на целевую функцию максимизации полезности. В обоих случаях имеются в виду условия, когда распределяется уже имеющаяся совокупность благ. Однако метафора ограниченного ресурса хорошо работает в ином аспекте рассмотрения выбора. Так, Саймон предполагал, что *субъект действует рационально в той степени, в какой он придерживается сформулированных планов*. Нерационально полагаться на полноту ориентировки в планах своих действий, нельзя их постоянно менять, поскольку интеллектуально нельзя учесть все возможные изменения реальных ситуаций (можно ошибиться).

Общим для рассмотренных концепций является не только их статус наиболее близко подошедших к выявлению мотивационной регуляции ПР. Общим является также исследовательская стратегия макроанализа, не позволяющая вычленять взаимодействия интеллектуальных и личностно-мотивационных составляющих в множественной регуляции ПР.

Можно указать и другие концепции, в которых, напротив, выделяется специальная потребность, специфически мотивирующая ПР. Так, авторами работы, выполненной на материале анализа ПР политиками и летчиками, вводится представление о *бремени решения* (и его избегании) (*Janis, Mann, 1977*). В отечественной литературе А.В. Карповым введено понятие *квазипотребности в принятии решений* при анализе этих процессов в трудовой деятельности человека (*Карпов, 1993*). Видимо, эти полюса можно рассматривать как проявление в деятельности человека, принимающего профессиональные решения, общей шкалы личностной включенности, означающей различия в готовности искать необходимые этапы, требующие ПР (в русском языке для этого есть понятие «бдить», быть бдительным), и додумывать их. Даже если мысль не изменяет свойств ситуации, при ПР в профессиональной деятельности или в обычных житейских решениях движением мысли опосредствуется построение образа ситуации (как частного случая функционального проявления образа мира) и готовность субъекта к ее изменению на основе размышления.

Компромиссное включение посылки о субъекте, принимающем решение, реализует Г. Гигеренцер, который говорит о «модулях» ПР, используемых субъектом, о трудности вероятностной оценки альтернатив и влиянии на интеллектуальные решения инстанции морального сознания (*Gigerenzer, 1998*).

Некоторые нормативные модели дополнялись мотивационными составляющими, что позволяло предписывать Л ПР те или иные стратегии ПР и анализировать соответствие им эмпирических стратегий. Так, нормативная модель К. Кумбса, которая предполагала вершинную функцию предпочтений субъекта при рассмотрении последовательности лотерей в качестве единой серии возможных выигрышей и проигрышей, была проверена М. Бэттелом, показавшим ограниченность ее случаем *мотивации выигрыша*. Однако путем введения в игру мотивации на проигрыш оказалось возможным получить совсем иную направленность выборов и сформировать еще одну базу данных для сравнения теорий. Предполагаемая согласно теории Кумбса одновышинная функция предпочтений сменилась «провальной» функцией, то есть субъект стал предпочитать крайние степени риска — малый и большой — средним величинам. В целом этот результат соответствует психологическим исследованиям, в основу которых была положена модель Дж. Аткинсона.

В наших исследованиях обсуждался схожий *эффект инверсии* рискованности выборов, но уже применительно к ситуации интеллектуальной регуляции стратегий ПР в играх испытуемых с компьютером (*Корнилова, Чудина, 1990*). Студенты, участвовавшие в качестве добровольцев в играх, не имели тогда опыта общения с персональными компьютерами и соответственно не были знакомы с коммерческими играми. Фиксировались протоколы рассуждений вслух, которые сопоставлялись с осуществленными выборами (в ситуациях детерминистской игры по правилам — в «шашки», и вероятностной игры в «лото»). В целевых структурах субъекта удалось идентифицировать иерархии с превалированием гностических целей, если он осуществлял ориентировку в закономерностях игры; например, делал заведомо проигрышные шаги в игре с целью «посмотреть, как может ответить противник». То есть в подобных случаях мы наблюдали этапы сознательного принятия целей проигрыша, и выявление иерархий прагматически и гностически направленных целей позволяло понять значимость метауровня в контроле субъекта за его выборами.

Следующий пример демонстрирует традиционный способ функционального контроля личностной переменной «познавательная мотивация» как фактора *внутренних условий*, который может занимать разное место в регулятивных системах, направляющих актуалгенез

интеллектуальных стратегий. В опытах со 110 испытуемыми на материале задачи о Геракле, перевозящем на другой берег реки миссионеров и каннибалов, были выявлены значимые различия во времени промежуточных решений у лиц, отличавшихся по предварительному уровню познавательной мотивации (Корнилова, 1990). Предварительный блок компьютерной экспресс-диагностики позволял проводить последующее квазиэкспериментальное сравнение ПР путем распределения испытуемых на группы по переменным уровням притязаний, познавательной мотивации и другим, по отношению к которым сформулированы гипотезы об их связи с показателями решения (число попыток, как промежуточных ПР, ошибки, время решения).

Значимой оказалась связь более быстрого времени обдумывания промежуточных ПР с более высокой познавательной мотивацией. Тем самым было установлено, что в актуалгенезе интеллектуальных стратегий более высокий уровень ориентированности человека на поиск закономерностей регулирует и более активное — и тем самым более быстрое — обдумывание решений.

Итак, теоретические и эмпирические исследования внутренней и внешней мотивации при ПР были построены в ориентировке либо на *моделирующий* подход, предполагающей аксиоматические основы анализа мотивационных влияний, либо на *квазиэкспериментальный* подход, предполагающий сравнение ПР в группах испытуемых, отличающихся по исходному уровню мотивационной переменной, выступавшей аналогом воздействующего фактора. Каждый из них внес свой вклад в развитие представлений о мотивационной детерминации ПР. Подытожим, что осталось не освоенным в проблематике ПР при этих подходах. Во-первых, за исключением подхода Д. Деннера, которому должно было бы быть отведено специальное место, мотивационная детерминация не рассматривалась как включенная в микрогенез интеллектуальных стратегий. Вообще представлениям о мышлении в теориях ПР не повезло: в ситуациях закрытых задач мыслительные структуры обычно свернуты, и каких-то дополнительных данных, кроме выявления этапов *предрешений*, исследования не представляли.

Наиболее разработанная из нормативных моделей «теория проспектов» Д. Канемана и А. Тверского обошлась составляющими субъективных вероятностей и *весов решений*. За последними угадывались значимости альтернатив. Но факторы мотивации не были введены в русло исследований. В то же время эта теория косвенно ввела интеллектуальную составляющую в представления о процессах, опосредствующих выбор. Так, авторами были описаны *когнитивные эвристики* (или ловушки ума), которые позволили интерпретировать эмпирические стратегии как отклоняющиеся от идеальных кривых, описываю-

щих ориентировку субъекта на вероятности. В 1996 году состоялась дискуссия между авторами проспективной теории и Г. Гигиренцером относительно того, в какой степени эти эвристики порождаются форматом сообщений или являются интеллектуальными искажениями при ПР.

Итак, даже при реализации мотивационной парадигмы применительно к ПР в зарубежной психологии и в тех отечественных исследованиях, где мотивационные переменные не включались в анализ микрогенеза регуляции ПР, а лишь служили основанием подбора групп по мотивации как фактору индивидуальных различий, говорить о реализации деятельностного подхода не было бы оправданным.

Дальнейшей предпосылкой развития идей **многоуровневости** и **гетерархичности личностно-мотивационной регуляции ПР** послужили исследования когнитивных стилей, также понятых в качестве переменных внутренних условий среди других факторов субъективной неопределенности.

3. КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

Когнитивные стили (КС) как психологический конструкт фиксировали не связанную непосредственно с содержательными компонентами мотивационной регуляции составляющую индивидуально-личностной саморегуляции («общие пути» в стратегиях поведения, восприятия и мышления). В то же время рассмотрение КС, как и мотивации, в качестве *внутренних условий* позволило дифференцировать разные базисные процессы в личностной детерминации ПР.

Отечественные исследования связей показателей КС со стратегиями ПР прояснили различие регуляторной роли разных когнитивных стилей на разных этапах ПР (Корнилова, Тихомиров, 1990). Был конкретизирован тот контекст концепции *множественной регуляции интеллектуальных стратегий*, который предполагал, что разные эффекты влияний КС следует предполагать как в силу множественности процессов динамической регуляции ПР, так и в силу ведущей роли микрогенеза этапов интеллектуальной ориентировки субъекта при ПР, обычно свернутого в ситуации закрытых задач, но фиксируемого, в частности, в ситуациях компьютеризованных процедур ПР.

Отведя КС не просто роль внутренних условий, но указав связи стилевых показателей с *разными формами познавательной активности* субъекта при принятии интеллектуальных решений, мы получили основания утверждать **множественность** форм регуляции ПР, отражаемых именно связями познавательно-личностных усилий субъекта, ^{ак} едиными составляющими саморегуляции принятия интеллекту-

альных решений. Установленные эмпирически закономерности стилевой регуляции параметров интеллектуальных стратегий кажутся противоречивыми, но находят свое объяснение при допущении о *нескольких источниках (или разных видах) познавательной активности человека* при принятии интеллектуальных решений. Согласно данным другого совместного исследования (*Корнилова, Григоренко, Кузнецова, 1991*), мы получили возможность утверждать, что план вербального обоснования гипотез, во-первых, не испытывает влияния непосредственно со стороны базисных когнитивных стилей или личностных свойств субъекта, хотя такие влияния установлены для уровня вербальной активности субъекта, но до принятия им проблемной ситуации как содержащей познавательный конфликт.

Во-вторых, рассмотренные тенденции имеют смысл только *парциальных* процессуальных связей в системе регуляции интеллектуальных решений, предполагающей и другие, не рассмотренные здесь (и не охватываемые в отдельном исследовании) детерминанты. Установленные корреляционные зависимости получают содержательную интерпретацию только при предположении о *разнице процессов, опосредствующую познавательную активность субъекта в вербализованных и невербализованных формах*, а также в зависимости от заданных условий неопределенности и изменения субъективной неопределенности при получении дополнительной информации в диалоге. Таким образом, сложилось понимание регулирующей роли КС. Параметры когнитивно-стилевой регуляции стало возможно интерпретировать не в качестве диспозиций, а в качестве одного из уровней функциональных регуляторов, в разной степени влияющих на разные *формы и этапы актуалгенеза* принятия интеллектуальных решений.

Разные когнитивные стили и личностные свойства саморегуляции могут иметь единый функциональный «выход», то есть оказывать влияние на *регуляцию одних и тех же базисных процессов, опосредствующих интеллектуальные решения*. Влияние индивидуально-личностных и стилевых свойств на познавательную активность в интеллектуальных стратегиях имеет место лишь в условиях *максимальной неопределенности* ситуации для человека. Когда же субъектом оформляется целенаправленная стратегия ПР, то указанные связи отступают на задний план и уже не превагируют над процессами интеллектуальной регуляции решений.

В целом об изменении направленности современных экспериментальных исследований ПР можно сказать следующее. Они фиксируют расширение совокупности базисных процессов, вводимых авторами моделей, как опосредствующих когнитивную и мотивационную составляющие в подготовке выбора. Это расширение касается дифференцирования базисных процессов, актуализируемых в связи с ра³¹

ными субъективными уровнями неопределенности, усиления роли обобщающих ориентиров и проявления «свойств ума» в стратегиях ПР, а также личностной регуляции, связанных с особенностями мотивации и готовности к риску.

4. НЕУВЕРЕННОСТЬ КАК СВОЙСТВО, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩЕЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В РЕГУЛЯТИВНОМ ПРОФИЛЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Субъективная неопределенность в последние годы стала интерпретироваться также как фактор *неуверенности* при ПР. Рядом авторов неуверенность отождествляется с субъективной неопределенностью (используется один и тот же термин «uncertainty»). Обзор современных зарубежных исследований позволяет говорить о достаточно хорошо выраженных тенденциях связывания ПР с эмоционально-мотивационными составляющими саморегуляции.

В психологии финансовых решений неопределенность предстает как изменчивая, противоречивая или редкая обратная связь, дающая информацию об условиях изменения ситуации. При этом более высокая неопределенность способствует откладыванию решения, «расширяет зону бездействия», то есть увеличивается время ПР, особенно если принимаемое решение необратимо. Брэггер с соавторами (*Bragger, Bragger, Hantula et al., 1998*) выявили, что неопределенность, вызываемая обеспечением обратной связи о положении дел на рынке инвестиций, способствует откладыванию решения и большему вложению ресурсов. Они же показали, как возрастание неопределенности увеличивает ценность информации. При этом доступность приобретения информации способствует снижению субъективной неопределенности, а также ускоряет принятие решения о прекращении инвестирования и уменьшении вложений.

Информация влияет на уровень неопределенности: воспринимаемая субъективная неопределенность может уменьшаться, даже если приобретаемая информация ненадежна или бесполезна для ПР (*DiFonzo, Bordia, 1997; Bastardi, Shafir, 1998*). Доступ к информации, поддерживающей принятие решения, способствует изменению когнитивной стратегии в сторону более обстоятельного поиска информации (*Wang, Zhong, 1992*). Повышение неуверенности или субъективной неопределенности способствует учету альтернативной гипотезы, которая ранее обесценивалась или игнорировалась (*McKenzie, 1998*).

Показателем неуверенности оказывается время, необходимое для ПР. — чем выше неуверенность, тем больше требуется времени для ПР (*Ladouceur, Talbot, Dugas, 1997; Дернер, 1997*). Компьютеризация

психологического эксперимента оказывается необходимым условием фиксации временных характеристик стратегий при принятии решения.

Современные экспериментальные схемы изучения ПР обычно сочетают компьютеризацию модельных ситуаций выбора и диагностику индивидуальных свойств субъекта, которые предположительно связаны с регуляцией выбора. Ряд авторов предполагают, что есть некоторые личностные диспозиции, обуславливающие реакцию человека на необходимость принятия условий неопределенности (Козелецкий, 1979; Солнцева, Корнилова, 1999). Так, шкала «нетолерантность к неуверенности» была разработана с учетом необходимости измерений эмоциональных и поведенческих реакций на неопределенные ситуации. В чувстве неуверенности при этом репрезентирована попытка контролировать будущее, а точнее невозможность полного контроля развития ситуаций усилиями принимающего решения человека (Ladouceur, Talbot, Dugas, 1977). Разработка опросника «Личностные факторы принятия решений (ЛФР)» (Корнилова, 1997) направлялась гипотезой о возможности установления индивидуальных различий по параметру готовности действовать и принимать решения при неполной информации, недостаточности контроля за ситуацией или ПР в ситуации шанса (т.е. при вероятностном исходе). Это свойство было названо личностной *готовностью к риску*.

Предполагаемые индивидуальные различия связываются не только со шкалами личностной регуляции принятия решения, но и со шкалами, ориентированными на определенные модельные представления. Так, например, под *каузальной неуверенностью* понимается неуверенность субъекта в своей способности идентифицировать и анализировать причины событий, понимать причинно-следственные связи в социальном мире.

Разработанная Дж. Эдвардсом «Шкала Каузальной Неуверенности» (CUS) состоит из двух субшкал: неуверенности в причинах результатов собственных выборов и неуверенности в причинах результатов действий других людей (Edwards, 1998). В ходе исследований, проведенных Эдвардсом с соавторами (Edwards, Weary, 1998), было показано, что каузальная неуверенность связана с ощущением недостаточности контроля — чем выше первоначальный уровень в ощущении недостаточности контроля, тем выше в дальнейшем будет уровень каузальной неуверенности.

При достаточно большом внимании, уделявшемся влиянию *тревожности* на показатели выборов, не обнаружено связи между оценками неуверенности при ПР с тенденцией к беспокойству как генерализованной личностной чертой, но обнаружена корреляция свойства *нетолерантности к неуверенности с тревожностью* как тенденцией *

беспокойству (*Ladouceur, Talbot, Dugas, 1977*). Был сделан вывод о том, что *нетолерантность к неуверенности* существенно определяет уровень личностной тревожности.

Французские исследователи Г. Политцер и К. Жорж апеллируют уже не к субъективному опыту (как организации знаний) человека, а к законам использования языка для объяснения порождения выводов, заставляющих человека усомниться в своих умозаключениях.

Неопределенность посылок переходит в субъективную *неуверенность*, когда содержание высказываний противоречит жизненным убеждениям или прагматическим данным. Одни люди оказываются способными к дедукции как организации выводов независимо от *оценки истинности посылок*, другие дают им вероятностную интерпретацию и ориентируются на правдоподобность «...некоторого положения вещей при данной степени уверенности в информации» (*Политцер, Жорж, 1996, с. 33*), что и рассматривается как «мышление в условиях неопределенности».

В целом можно сказать, что выводы на основе предполагаемых посылок и ПР при *неуверенности* в их истинности оказываются более трудными и не для всех возможными процессами мышления, нежели мышление на основе использования посылок, в истинности которых человек уверен.

В этой связи следует вспомнить исследование А.Р. Лурии, интерпретирующего сходную феноменологию с точки зрения иного источника неуверенности субъекта — опыта собственной предметной деятельности, за рамки которого испытуемые отказывались продолжать возможные выводы из заданных посылок (*Лурия, 1974*).

Итак, современные зарубежные исследования влияния субъективной неопределенности на ПР, с одной стороны, дифференцируют показатели ПР (время, информационный поиск), на которые влияют заданные условия неопределенности, а с другой стороны, расширяют представления о факторах неуверенности. Из них выделим подход, связанный с разработкой теории каузальных решений, которая анализирует инструментальную ценность действий с точки зрения их способности каузально вызывать желаемые результаты (*Лоусе, 1999*). Рациональность субъекта, согласно этой теории, заключается в том, что он осуществляет выборы на основе прогнозирования их эффективности в *вызывании желаемых результатов*, а не просто на основании того, что соответствующие действия предвещают эти результаты.

Тем самым вновь встает старая проблема различения хорошо подготовленных выборов и «хороших» выборов, то есть хорошей ориентировки в основаниях ПР и хороших результатов ПР. Решение становится «хорошим» в силу того, что познавательные-личностные усилия "озволили человеку преодолеть субъективную неопределенность,

сформировав то детерминистическое представление ситуации, которое и определяет эффективный выбор. Мы отмечаем эту теорию с целью демонстрации того, что анализ ПР, включающих ориентировку на некоторые детерминистические связи или на логические правила, является столь же важным, как и анализ ПР, ориентированных на вероятностные характеристики альтернатив (теория «перспектив» Тверского—Канемана и другие, ориентированные на *модели ожидаемой полезности*).

5. МОТИВАЦИОННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-УРОВНЕВОЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

5.1. Предпосылки деятельностного понимания применительно г. фунг.ционально-уровневой регуляции ПР

Понимание *побудительности* как субъективного коррелята смысла цели, репрезентирующего результаты процессов мотивообразования и смыслообразования, позволяет рассматривать ее в качестве *функционального новообразования*. Разработанное в теории деятельности А.Н. Леонтьева (1975) положение о сдвиге мотива на цель — при формировании исходящего от нее побуждения и при осознании мотива — фиксирует возможность изменения структуры деятельности в связи в процессах перемещения функции побуждения между разными ее образующими. Можно предполагать, что вследствие указанных «сдвигов» побудительности с предметного содержания цели на этапы предвосхищений субъекта (в том числе доцелевых) можно зафиксировать рассогласование внешнего и внутреннего результатов действия субъекта при ПР: процессы *предвосхищений* последствий ПР и *метаконтроля* стратегий будут переживаться в качестве субъективно переживаемого приложения интеллектуальных усилий, в то время как ориентировка на результативность выбора должна быть в меньшей степени связана со смыслообразующими аспектами. При внешне очевидной цели выбора внутренняя цель скорее должна формулироваться как «сделать максимально возможно хорошо подготовленный выбор». При заданности альтернатив, характеризующей закрытые задачи (или ситуации decision making), главным вопросом (причем как для самой личности, принимающей решение, так и для анализирующего это решение другого человека) является то, *каким образом* будет осуществлен выбор. По-новому предстают при этом вопросы о соподчиненности таких личностных структур как уровень

личностного *самосознания* и разноуровневые *мотивационные образования*. Ставится под сомнение негласно принимаемый перенос на ситуации решения закрытых задач тех закономерностей смысловой регуляции, которые были получены на материале открытых проблем (problem solving). Подходы к анализу этих и других проблем и дает концепция функционально-уровневой регуляции ПР.

Проблема многоуровневости принятия интеллектуальных решений рассматривается в ней как принцип *актуалгенеза*, или функционального развития в актуальных решениях субъекта разных вариантов соподчинений множественных видов психологических регуляторов. Согласно нашему предположению, «принятие риска» можно рассматривать при этом как акт интеграции на уровне самосознания личности мотивационных предпосылок и репрезентаций свойств ситуации, включающей субъективное принятие риска. Основываясь на понимании индивидуального сознания как многоуровневой системы (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), следует учитывать также его современные толкования как «моделирующей системы» (В.Ф. Петренко), активного движения структур «образа мира» (С.Д. Смирнов) и других форм активности субъекта (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.).

Включение через базисный фактор **субъективной «уверенности-неуверенности»** (в возможности событий) любых уровней личностной регуляции означает необходимость интегрирования в более общую модель процессов, рассматривавшихся в качестве более парциальных факторов ПР: ситуационного управления уверенностью, а также шкалы «принятия риска», индивидуально-типологических свойств субъекта (например, роли когнитивных стилей или «тревожности»), эмоционально-мотивационной регуляции оценивания альтернатив. Получение эмпирических данных в пользу высказанных предположений строилось при реализации разных методических путей, из которых далее на материале конкретных исследований будут представлены два: анализ *влияния мотивации и субъективной неопределенности на микрогенез стратегий ПР* и выявление *динамических регуляторных систем* средствами многомерного анализа данных (с помощью процедур кластер-анализа и дисперсионного анализа).

5.2. Мотивация микрогенеза мышления при ПР

Одним из путей реализации деятельностного подхода к изучению мотивационной регуляции ПР является изучение конкретных впадов разных составляющих личностно-мотивационных факторов в становление, или актуалгенез микроэтапов подготовки ПР. Сове-

менные исследования уже подошли к барьеру, разделявшему подходы к факторам мотивации как диспозициональным или ситуационным регуляторам ПР и подходы, реализующие поэтапный анализ мышления. Использование современных процедур компьютеризации психологических экспериментов позволило, в частности, идентифицировать этапы микрогенеза стратегий подготовки ПР в классических процедурах вербальных выборов. Одной из таких классических методик изучения ПР выступила «задача Васона» (или задача с конвертами). Эта методика была разработана нами совместно с программистом Р.А. Васильевой и использована в работе с И.И. Каменевым (Корнилова, Каменев, Степаносова, 2001).

На материале компьютеризированной процедуры выборов в задаче П. Васона и при варьировании условий неопределенности были выделены влияния факторов внешней мотивации (диагностируемые согласно опроснику А. Эдвардса) и внутренней, специфической для ПР (шкалы *рациональности* и *готовности к риску* согласно опроснику ЛФР), на разные этапы стратегий. Было показано, что и неспецифическая мотивация (внешняя по отношению к процессам мышления) и специфическая для ПР личностная регуляция влияют на микрогенез интеллектуальных стратегий так, что можно выделить **группы свойств, динамически определяющих становление определенных этапов интеллектуальной стратегии**. То есть разные мотивационные факторы как бы пересекаются (взаимодействуют) в их одновременном воздействии на одни и те же этапы; кроме того, с одним и тем же видом мотивации можно связывать детерминацию разных этапов подготовки ПР.

Итак, идея *гетерархичности* регуляции ПР нашла свое эмпирическое подкрепление в исследовании, публикуемом в данной работе. Его представление важно, во-первых, для конкретизации идей деятельностного опосредствования ПР с точки зрения выявления детерминации направленности активности субъекта при ПР динамикой мотивационно обусловленных предпочтений. Во-вторых, оно актуально для демонстрации того, насколько устаревшими при использовании современных экспериментальных схем (и способов обработки данных) выглядят упрощенные представления о внешней мотивации как не сказывающейся на *процессуальной* регуляции мышления.

Открытыми остаются пока вопросы о шкалах, описывающих направления личностно-мотивационной регуляции ПР, и о том, на какие этапы или составляющие в познавательных стратегиях субъекта и каким образом могут влиять мотивационные образования. Другим аспектом проблемы является установление связей мотивационных и

смысловых образований с осознанной регуляцией выборов человека как субъекта ПР.

Представленное ниже исследование было направлено на установление влияний тех личностно-мотивационных свойств, которые могут рассматриваться в качестве общих (неспецифичных) и специфичных компонентов регуляции стратегий ПР. Разработанная для его проведения компьютеризованная процедура выборов (как ПР при необходимой ориентировке на правило) позволила фиксировать время, этапы и результативность промежуточных и конечных выборов и тем самым конкретизировать гипотезы о функциональной роли шкал личностной регуляции в развитии познавательных стратегий и эффективности ПР.

Гипотезы. Для так называемых *закрытых* задач ориентировка субъекта в ситуации рассматривается обычно как свернутая, поскольку альтернативы возможных ответов даны. Но развернутом можно предполагать анализ субъектом направленности собственной стратегии: какие критерии выбора и почему он считает (или обосновывает) более важными. Возможно, такой *метаконтроль* собственных усилий и определяет то свойство субъективного переживания ПР, которое в литературе названо «бременем выбора». Другим косвенным показателем активности субъекта в обследовании ситуации ПР является развернутость решения, его подготовка во времени. Могут быть указаны две связанные с этим характеристики поиска решения.

Один вид процессов прогнозирования связывается с рациональностью как развернутостью поиска информации, что отражается в удлинении времени ПР. Второй, напротив, означает интенсификацию когнитивной ориентировки и сокращение времени решения при требуемой результативности. Двойственность изменения показателя времени связана с разным влиянием двух видов прогнозов: анализ ситуации выбора субъектом одновременно означает и примеривание к возможным выборам, то есть функционирование *предрешений* при построении образа ситуации.

В ситуации компьютеризованной методики именно такой эффект «укорочения» ПР был установлен в упомянутом ранее исследовании влияния познавательной мотивации на стратегии решений (Корнилова, 1990).

Таким образом, меньшее время, затрачиваемое на субъективный контроль правильности выборов, может рассматриваться как критерий разделения стратегий ПР на группы более и менее *эффективных*. Если выбор альтернативы обеспечивает достижение требуемого результата, то субъективная успешность будет отражаться в подтверждении субъективных прогнозов об основаниях, или критериях выбора. Большая эффективность в подтверждении прогнозов, видимо, и отличает группы

более эффективных испытуемых, демонстрирующих меньшее время и большую результативность принятия интеллектуальных решений.

Итак, *первым* общим предположением, учитывающим специфику эффективных решений в так называемых закрытых задачах, выступила включенность в построение образа ситуации более развернутого процесса выдвижения предварительных гипотез как *предрешений* испытуемого, реализующих его субъективный вклад в доопределение ситуации выбора. Соответствующие интеллектуальные усилия субъекта могут иметь при этом двоякую направленность: построение познавательных гипотез (как предметных ориентиров) и прогнозирование направлений изменений ситуации собственными действиями (как метаконтроль).

Прогнозы эффективности своих собственных действий предположительно фиксируются в переживании *субъективной неопределенности* как неуверенности при ПР. Обе составляющие предрешений являются гипотетическими, реконструируемыми по косвенным показателям.

Второе общее предположение состоит в том, что процессы выдвижения предметных прогнозов развития ситуации (как познавательных гипотез) в первую очередь испытывают влияния со стороны специфической (внутренней, познавательной) мотивации. Вопрос об эффектах влияния внешней мотивации (не связанной с познавательной потребностью и гностическими целями) на этот аспект прогнозов в ситуациях ПР пока открыт. Но есть основания ожидать, что мотивы *самопознания* и *автономии*, связанные с осознаваемой саморегуляцией, в первую очередь будут сказываться на показателях стратегий, учитывающих именно аспект прогнозов на уровне метаконтроля.

Совокупность этих предположений и определила цели излагаемого ниже исследования. Во-первых, необходимо было установить эффекты влияния мотивационных факторов (неспецифической мотивации и специфической — готовности к риску) на ПР. Для этого мы использовали условия компьютеризованной процедуры ПР и средства диагностики мотивов и других личностных свойств, предположительно связанных с регуляцией ПР. Во-вторых, на основании выделения сензитивных (для того или иного вида мотивационной регуляции) этапов и процессов предполагалось выявить возможные взаимодействия компонентов личностной и когнитивной регуляции стратегий при ПР.

Методики

1. Глубинная мотивация диагностировалась с помощью вербальных методик «Личностный определитель» А. Эдвардса в модификации Т.В. Корниловой, специфические для регуляции ПР свойства «рацио-

нальности» и «готовности к риску» — с помощью опросника «Личностные факторы решений» (ЛФР-25) {Корнилова, 1997}.

2. Проверка экспериментальных гипотез о связях личностно-мотивационных профилей с показателями стратегий ПР в *закрытых задачах* основывалась на использовании разработанного нами *компьютеризованного варианта* методики «Модифицированные задачи Басона».

Альтернативами для выбора в этой методике являются 4 карты. Экспериментатор говорит испытуемому, что каждая карта имеет на одной стороне букву, а на другой — цифру, и раскладывает их на столе. Видимые стороны имеют надписи А, Д, 4, 7.

Инструкция требует от испытуемого проверить, верно ли следующее правило: *«Если на одной стороне карты гласная, то на другой — четное число»*. Испытуемый может перевернуть только две карты для того чтобы узнать, верно ли это правило или нет.

Логически достаточно перевернуть карточки, на которых написано А и 7 (говоря языком предикативной логики — р и q). Единственный случай, не подтверждающий правило, это когда на одной стороне карты имеется гласная, а на другой — нечетное число.

Схема исследования. Испытуемыми были студенты (51 человек), которые осуществляли выборы в трех задачах с ориентировкой на правило.

Испытуемые выполняли три задания, что составило три серии. Во всех заданиях карточки располагались на экране одинаково. Правило имело идентичную логическую структуру *«Если, то»*. Различались вид материала (на карточках были заданы буквы или слова) и условия неопределенности. Испытуемый делал два выбора в первом и втором задании (промежуточный выбор и окончательный), и один — в третьем.

После выполнения каждого задания испытуемый по семибалльной шкале оценивал неопределенность ситуации. Таким образом, путем включения методики балльной оценки мы получили возможность учесть величину субъективной неопределенности.

Фиксация показателя подтверждения субъективного правила — как общей гипотезы о сочетании надписей на двух сторонах карточек в задаче Басона — позволяла уточнить связь направленности субъективных гипотез и необходимых для ПР ориентиров.

В первом задании было использовано буквенно-числовое правило (классический вариант проблемы Васона). Модификации касались *условий выбора* во втором и третьем заданиях, где использовался семантически связанный материал и вводилась так называемая «пустая» карточка. Была также использована *компьютеризованная процедура выбора*, позво-

лившая фиксировать время каждого из этапов ПР (прочтение инструкции, обдумывание промежуточного и окончательного выборов, фиксация оценок в намеченные этапы стратегии).

Результаты. Влияние мотивационно-личностных свойств на показатели ПР. Результаты дисперсионного анализа выявили следующие эффекты влияния мотивационно-личностных факторов на показатели принятия решений, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты дисперсионного анализа (ANOVA),
свидетельствующие о значимом влиянии уровней мотивации
на процессуальные показатели ПР**

Виды мотивации	Показатель ПР	Задачи в последовательности	Результат ANOVA	
			F	p
Автономия	время ознакомления с инструкцией	1	2,170	0,037
Чувство вины	время промежуточного выбора	1	2,301	0,025
Чувство вины	субъективная неопределенность	2	2,201	0,032
Стойкость в целедостижении	время окончательного выбора	1	2,466	0,019
Стойкость в целедостижении	субъективное подтверждение правила	2	2,447	0,02
Самопознание	субъективное подтверждение правила	2	5,969	0,0001
Готовность к риску	время чтения инструкции	3	2,094	0,033
Готовность к риску	субъективная неопределенность	3	2,387	0,015
Самопознание	субъективная неопределенность	3	2,216	0,041
Доминирование	время ПР	3	2,304	0,23
Чувство вины	время ПР	3	2,597	0,013
Стойкость в целедостижении	субъективная неопределенность	3	2,591	0,014
Агрессия	время чтения инструкции	3	2,494	0,016

Таблица 2

Связи переменных мотивации (количественный индекс согласно опросникам) и результативности ПР (для каждой из трех задач)

Результативность в задачах № задач	Неспецифическая мотивация, определяемая согласно опроснику Эдвардса							Шкалы ЛФР		
	Мотивация достижения	Любовь к порядку	Мотивация автономии	Самопознание	Доминирование	Чувство вины	Стойкость в целедостижении	Агрессия	Рациональность	Готовность к риску
1	$\chi^2=3,41$	$\chi^2=3,95$	$\chi^2=2,27$	$\chi^2=2,3$	$\chi^2=3,95$	$\chi^2=3,45$	$\chi^2=8,19$	$\chi^2=9,36$	$\chi^2=7,66$	$\chi^2=2,45$
2	$\chi^2=3,75$	$\chi^2=5,96$	$\chi^2=1,83$	$\chi^2=7,28$	$\chi^2=3,84$	$\chi^2=2,72$	$\chi^2=5,5$	$\chi^2=3,29$	$\chi^2=3,53$	$\chi^2=18,14$
3	$\chi^2=5,19$	$\chi^2=4,34$	$\chi^2=5,9$	$\chi^2=21,76$	$\chi^2=4,23$	$\chi^2=3,85$	$\chi^2=0,69$	$\chi^2=6,56$	$\chi^2=10,26$	$\chi^2=11,76$

Результативность была представлена тремя уровнями переменной: 1 — оба выбора правильные, 2 — один из двух выборов правильный, 3 — оба выбора ошибочные. Жирным шрифтом отмечены значимые связи переменных при $p=0,05$.

Использование χ^2 -критерия позволило установить значимость связей между количественными индексами личностно-мотивационных факторов и эффективностью ПР (табл. 2). Жирным шрифтом выделены значимые эффекты.

Значимыми оказались эффекты влияний фактора *рациональность* на результативность ПР. Таким образом, хотя результаты ANOVA (табл. 1) не выявили эффектов влияния фактора *рациональность* на процессуальные показатели стратегий, конечная направленность выборов определялась выраженностью этого свойства личностной саморегуляции. Во второй задаче это проявилось в согласованности направленности стратегии (общность предпочитаемого испытуемыми номера карточки, что в таблицах не представлено).

Готовность к риску как мотивационно-специфическое для ситуации ПР свойство саморегуляции определило процессуальные особенности стратегий (при возможности самостоятельного доформулирования правила в третьем задании) и результативность во втором и третьем заданиях (но не в первом, где правило связи карточек было задано).

Ожидаемого эффекта влияния *мотивации достижения* не было прослежено. Возможно, это предопределено свернутостью целевых структур по обследованию предметной ситуации в закрытой задаче.

Значимые эффекты процессуальных влияний проявили мотивы *автономии, чувства вины, стойкости в целедостижении, самопознания, агрессии и доминирования*. Направленность этих влияний установлена путем подсчета выборочных средних для более высоких и низких уровней фактора.

Чем более высоким являлся показатель мотивации *автономии*, тем меньше времени тратилось испытуемыми на чтение инструкции в первой задаче. Соответственно меньшим было и общее время выполнения всего задания (хотя и не значимо). Высота индексов *чувства вины* и *стойкости в целедостижении* также обусловили особенности разбросов временных показателей в первой задаче, но уже на других этапах ПР — промежуточного выбора. При большей *стойкости в целедостижении* значимо более длительным был путь испытуемых к конечному выбору (это время при разделении группы испытуемых по медиане составило соответственно 14,9 и 20,6 сек).

Эти же личностно-мотивационные свойства определяли следующие сдвиги в показателях интеллектуальных выборов во второй и третьей задачах. Оба влияли на процессы, связанные с переживанием подтверждения собственных гипотез и последствий выборов, но различным образом. Подгруппе испытуемых с более высокими индексами *чувства вины* соответствовали более высокие баллы самоотчетов о *субъективной оценке неопределенности* во второй задаче; но при этом здесь же была большая результативность выборов (по частоте правильно решенных задач). В аналогичной подгруппе испытуемых с более высокой мотивацией *стойкости целедостижения* результат выбора более часто оценивался как *подтверждающий субъективное правило*. Та же направленность влияния на показатель субъективного подтверждения когнитивных гипотез характеризовала эффект мотивации *самопознания*.

В третьей задаче более высокой мотивации *самопознания* сопутствовали более высокие оценки субъективной неопределенности после ПР, а более высокой *стойкости в целедостижении* — более низкие. Это подтверждает выявленные для предыдущей задачи тенденции: сдвиг в сторону большей неуверенности при эффектах мотивации *вины* и *самопознания* и, напротив, уверенности как эффекта *стойкости в целедостижении*.

Время, затраченное на чтение инструкции к третьей задаче, свидетельствующее о принятии новых условий неопределенности выборов, испытывало влияние со стороны других мотивационных факторов. Более высокие индексы *готовности к риску* и *агрессии* определяли

при этом меньшее время построения образа ситуации. Для испытуемых, склонных к большему риску, меньшей была также оценка *субъективной неопределенности*, что свидетельствует о большей их уверенности в принятом решении.

Обсуждение результатов. Комплексный анализ последовательного становления этапов подготовки ПР в зависимости от личностно-мотивационных свойств и субъективных оценок уверенности и неопределенности позволил установить новые закономерности. Во-первых, исходное предположение, что в *предрешениях* субъекта участвуют разные процессы построения прогнозов — относительно предметных ориентиров и возможных последствий собственных действий, — нашло косвенное подтверждение в установленных влияниях мотивационных факторов на этапы ПР. Если иметь в виду эффекты неспецифической глубинной мотивации, то на **процессуальный контроль** стратегий ПР в большей степени влияли мотивы *чувства вины* (как склонности видеть причины неудач в собственных действиях), *самопознания и стойкости в целедостижении*. **Предметную направленность** выборов испытуемых значимо определяли другие виды мотивации: *автономия, агрессия* и специфическая мотивация (*готовность к риску*). Их эффекты выявлены для этапов ознакомления с инструкциями, то есть построения образа ситуации как предметной проблемы.

Во-вторых, анализ эффектов воздействия мотивационных факторов на *результативность* и *этапы* (актуалгенез) интеллектуальных стратегий позволил прояснить их взаимодействия с процессуальной и результативной детерминацией ПР. Полученные результаты позволили также выделить *процессуальную регуляцию* стратегий ПР со стороны тех мотивационных факторов, которые не определяли правильность выборов.

Тот факт, что более *автономные* испытуемые в ситуации максимальной неопределенности (в первой задаче Васона) тратили меньше времени на ознакомление с инструкцией (а значит на этап *предрешений*), позволяет заключить, что они более полагались на свои предметные гипотезы при построении образа ситуации. Закономерность, выражающаяся в том, что более склонные к *чувству вины* прилагали наибольшие усилия для обдумывания первого шага при ПР, а более *стойкие в целедостижении* — для обоснования окончательного выбора, суммирующего составляющие когнитивной ориентировки, позволяет связать влияние названных мотивационных тенденций с построением познавательных гипотез, то есть предметными прогнозами о свойствах ситуации.

В-третьих, сходные эффекты влияний на временные показатели и переживание субъектом большей уверенности со стороны факторов *готовности к риску, агрессии* и частично *доминирования* позволяют

предположить их сходную роль в становлении динамических систем мотивационной регуляции принятия решений. Эту роль можно назвать более внешней, неспецифической, чем предполагаемая роль познавательного риска. Указанные мотивационные факторы так влияли на разные этапы ПР, что испытуемые в большей степени основывали свои выборы на предметных прогнозах, как бы сворачивая в *предрешениях* метаконтроль стратегий.

Косвенная связь показателей *готовности к риску* и мотивации *агрессии* уже обсуждалась в литературе на примере других — не мыслительных — задач (Козелецкий, 1979). Согласно нашему исследованию, эта связь предстает как то свойство активности субъекта, которое может быть названо проявлением процесса *познавательного риска* при построении образа задачи (один из показателей — время чтения инструкции). Выраженность познавательного риска и зависит от субъективной оценки неопределенности ситуации ПР (показатель — оценки уверенности субъекта). Оба обсуждаемых личностных фактора способствуют либо более быстрой, либо более свернутой ориентировке в ситуации, что одновременно не снижает, а повышает *уверенность относительно собственных действий*.

Итак, представленное исследование показало, что можно считать обоснованным рассмотрение личностно-мотивационных факторов как действующих в рамках определенных *функциональных иерархий*, или *динамических регулятивных систем*, предполагающих влияние личностных компонентов на интеллектуальную опосредствованность ПР. Эти временно складывающиеся динамические регулятивные системы в микрогенезе стратегий имеют одну точку приложения, а именно конкретный этап или процесс, стоящий за тем или иным показателем ПР.

Глубинная (не специфическая) мотивация, диагностируемая с помощью опросника Эдвардса, не должна рассматриваться как внешняя, поскольку она определяет результативность и этапы подготовки ПР для материала закрытых задач не меньше, чем специфичная для ПР. Личностная готовность к риску способствует проявлению познавательного риска как действенному принятию условий неопределенности в актуалгенезе интеллектуальной стратегии.

Субъективные оценки неопределенности (как шкалы «уверенности—неуверенности в сделанном выборе») свидетельствуют о достаточной автономности процессов, опосредствующих готовность субъекта полагаться на свои гипотезы (как активность в предметной ориентировке) и на интуитивное переживание успешности собственных действий в изменении ситуации своими решениями (активность метаконтроля).

6. МОТИВАЦИОННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПР В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новым подходом к изучению динамических регуляторных систем, опосредствующих ПР, можно считать кластер-анализ, позволяющий прояснять дистанции и связи между переменными, влияющими на ПР.

Как статистический способ выделения группировок переменных в исследованиях мотивации кластер-анализ использовался В.Ф. Петренко (1988), который реализовал психосемантическую парадигму для анализа субъективных оценок, проставляемых испытуемыми.

Варианты использования многомерных методов анализа данных, включающих шкалы мотивации для оценивания ситуаций ПР, представлены в зарубежных и отечественных исследованиях. Так, в работе американских авторов (*Boverie, Scheuffele, Raymond, 1995*), которая была специально направлена на проверку гипотезы о многомерности конструкта «принятие риска», выделены основные шкалы измерения субъективного риска и проанализированы различия в склонности к риску (*risk-taking*) у мужчин и женщин. По их мнению, результаты предыдущих исследований столь противоречивы, что могут рассматриваться в пользу утверждения о том, что они отражают не действительно существующие различия в субъективном восприятии риска, а различия в моделях рискованного поведения, которыми руководствовались разные авторы. Двухэтапная схема исследования была реализована в работе Т.В. Корниловой (1999), посвященной выявлению когнитивных репрезентаций риска у управленцев. Исследование осуществлялось на основе использования процедур факторного анализа и многомерного шкалирования.

Гипотезы о разноуровневости компонентов мотивационных структур и указанных личностных свойств саморегуляции, а также гетерархичности регуляции ПР предположительно могут находить эмпирические подтверждения при содержательном анализе центров кластеров и группирующихся вокруг них личностно-мотивационных переменных. Демонстрации такого пути верификации гипотез о составляющих динамических регуляторных систем были посвящены приведенные ниже исследования. Эффективность ПР для сравниваемых групп испытуемых была задана внешними критериями — разницей в возможностях самоконтроля при ПР в условиях реальной жизнедеятельности.

Общая методическая часть этих двух исследований, одно из которых выполнено под нашим руководством Н.В. Зателепиной, а второе — в совместной работе с Е.В. Сурковой и другими сотрудниками Института эндокринологии (*Смирное, Корнилова, Суркова* и др., 001), заключалась в следующем.

В обеих работах применялись одни и те же методики и квазиэкспериментальный способ сравнения группы нормы (контрольной) и группы с предполагаемыми нарушениями самоконтроля — экспериментальной. Различие заключалось в факторах, связываемых с этими нарушениями. В исследовании Зателепиной это был фактор затруднений в общении в связи с существенной потерей слуха. В исследовании Смирнова и Корниловой — фактор заболевания; экспериментальную группу составили больные диабетом типа 2. У них показателем нарушений был уровень гликемического контроля.

Психологическими переменными в общей психодиагностической части обеих работ служили виды мотивации, тестируемые согласно опроснику А. Эдвардса, а также свойства саморегуляции, тестируемые по опроснику В.И. Моросановой (опросник ССП — «Стиль саморегуляции поведения») (Моросанова, Коноз, 2000) и уже упомянутому ранее опроснику ЛФР.

Первое исследование. В нем сравнивались результаты ПР и личностно-мотивационные свойства двух групп студентов: групп нормы (33 человека) и *слабослышащих* студентов (33 человека).

Отличием в его методической части было, во-первых, использование закрытых задач — вербальных ситуаций, в которых испытуемые принимали решения. Оценивались различия в частотах предпочитаемых выборов. Тем самым устанавливались не только группировки личностно-мотивационных переменных, но и эффекты их влияний на особенности ПР. Дополнительно определялись показатели когнитивного стиля «импульсивности—рефлексивности» (по тесту Дж. Кагана) (см. Экспериментальная психология..., 2002).

Рассматривался тот тип решений, который является наиболее связанным с непосредственными личностными усилиями лица, принимающего решение. Активность личности в регуляции ПР анализировались с точки зрения реализации потенциала возможных механизмов регуляции жизнедеятельности, искаженного в связи с ограничениями в вербальном общении личности.

Целью было идентифицировать группировки переменных, представляющие собой динамические регуляторные системы, влияющие на действия и решения, а также сравнить, во-первых, особенности саморегуляции людей с личностными искажениями (*слабослышащие* студенты) и обычных студентов, и во-вторых — особенности саморегуляции людей в разных возрастах.

Исходя из этих целей были сформулированы конкретные задачи и гипотезы. Главная гипотеза предполагала существование разных группировок переменных, образованных под влиянием значимых условий (искажение личностных особенностей при потере слуха). Предполагалось также участие этих группировок в качестве динамических

систем в регуляции принятия решений. Эта гипотеза проверялась в основной серии экспериментальной части. В предварительном исследовании оценивалась значимость ситуаций, представленных в вербальных задачах.

В дополнительной серии оценивались различия группировок личностно-мотивационных переменных у школьников и студентов, возникающих в силу возрастных особенностей и степени самостоятельности личности по отношению к верхним уровням саморегуляции, т.е. самосознанию личности.

Полученные на основе кластер-анализа результаты, дополненные процедурами количественной оценки эффектов влияний личностно-мотивационных свойств (дисперсионный анализ), показали следующее. Были выявлены *гетерархические* влияния специфических (для групп слабослышащих студентов) группировок личностных особенностей и фактора возраста на ведущий уровень саморегуляции. Полученные данные позволили сделать выводы о том, что *динамические регулятивные системы* школьников и слабослышащих в большей степени опираются на уровень осознанного регулирования (при некоторой автономизации мотивационных переменных и их более дистанцированном влиянии на ПР). В то же время у студентов группы нормы уровни личностного самосознания и мотивационных компонентов саморегуляции более тесно связаны, что представлено как в их объединении в одну группировку (с разноуровневыми свойствами — личностными, мотивационными и когнитивно-стилевыми), так и в качественных отличиях самих группировок.

Основное участие в регуляции выбора в вербальных задачах принимает мотивационный уровень. Это влияние зависит от соответствующих характеристик мотивационного профиля субъекта. На мотивационном уровне у студентов ведущее место занимали стремление к доминированию и мотивация достижения. Усилия слабослышащих студентов в основном направлены на реализацию планомерного осознанного достижения результатов упорным трудом. Регулятивные системы в выборке школьников также связаны с направленностью на детальную разработку программ действий и с чувством ответственности за свои действия. Эти различия отражаются также на других уровнях, в частности, студенты являются более импульсивными, чем школьники, у студентов ярче выражена готовность к риску и т.д.

Второе исследование было посвящено выявлению динамических регуляторных систем при разном уровне *самоконтроля* поведения у больных сахарным диабетом. Уровень гликемического контроля выступил здесь внешним критерием нарушений поведенческих решений, связанных с нарушением (не выдерживанием) необходимого режима питания.

В настоящее время в лечении сахарного диабета (СД) активно применяется обучающий подход (Therapeutic Education of Patients). Однако, несмотря на широкое распространение и многообразие форм и методов обучения, его результаты часто не удовлетворяют врачей. Полученные знания сами по себе не обеспечивают должного уровня «контроля заболевания», что обусловлено преимущественно психологическими причинами, изученными недостаточно.

Проблема обеспечения поддержания компенсации СД больными самостоятельно может быть условно разделена на две части: 1) усвоение и удержание в течение длительного времени необходимых для этого знаний и умений и 2) реализация этих знаний и умений в повседневной жизни. Во второй из них, в свою очередь, может быть выделена проблема принятия больным решения о следовании образу жизни, оптимизирующему уровень сахара в крови, и задача воплощения принятого решения в жизнь. Иначе говоря, человек может не знать, как вести себя оптимальным образом; знать, но не хотеть делать это; знать и хотеть, но не уметь реализовать свое желание.

Особенно актуальным является учет особенностей больных СД, которые свойственны большинству страдающих хроническими соматическими заболеваниями или большинству лиц пожилого возраста (к которым, как правило, относятся больные СД 2 типа). Вопрос о выделении специфичных для этой группы больных личностных особенностей регуляции поведения в отечественной психологической литературе до сих пор не обсуждался.

Выделить *a priori* психологические корреляты соматического заболевания достаточно сложно. При подборе методик для эмпирического исследования психологической сферы больных СД 2 типа мы пытались выделить те психологические особенности, которые определяют возможность *принятия решения об адекватном характеру заболевания поведении* и способность *реализовать это решение*. Общей гипотезой выступило предположение, что на сам процесс принятия решения основополагающее влияние оказывает структура мотивационной сферы личности, для диагностики которой и был использован «личностный определитель» А. Эдвардса. Устойчивые способы достижения целей в типичных жизненных ситуациях определяются характером человека. Для оценки характерологических черт и типов *акцентуации характера* использовался опросник Х. Смишека (см. *Смирнов, Корнилова, Суркова* и др., 2001). Поскольку достижение должного гликемического контроля требует определенного уровня самоконтроля и саморегуляции, проводилась диагностика соответствующих психологических переменных с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) (*Морсанова, Коноз*, 2000).

Целью исследования (Смирное, Корнилова, Суркова и др., 2001) было выделение тех психологических особенностей, которые определяют возможности человека в принятии решения об адекватном характеру заболевания поведении и способность реализовать это решение.

Схема исследования. Были обследованы две группы испытуемых — 48 больных СД 2 типа (средний возраст $62,5 \pm 7,5$ лет, продолжительность диабета 1 — 15 лет), проходивших обучение в Эндокринологическом научном центре РАМН, и контрольная группа (48 лиц без диабета, сопоставимого возраста и уровня образования). На основе сравнения психологических профилей двух групп выявлено статистически значимое различие в выраженности по трем переменным: обследованные больные СД обладали более слабой *мотивацией достижения*, имели более выраженную акцентуацию характера по показателю *застревание* и более низкий показатель *планирование* как составляющую стиля саморегуляции. Факторы гликемического контроля и индекса массы тела значимо влияли на показатель *застревание*. При большей длительности заболевания значимо снижались показатели саморегуляции. Таким образом, был выделен ряд факторов, которые могут препятствовать успешному контролю заболевания. Используемые психологические методики позволили указать те «слабые звенья», которые пока не учитываются системой обучения больных СД, но могут и должны подвергаться коррекции для обеспечения успешного контроля заболевания.

Основной результат проведенной работы заключается в том, что с помощью процедур кластер-анализа удалось идентифицировать динамические регуляторные системы, определяющие специфику ПР больными в жизни.

Результаты. Выявленные на основе *кластер-анализа* группировки представлены в таблице 3. Они позволяют обсудить различия в связях между личностно-мотивационными переменными у больных диабетом и в норме.

Список психологических переменных, выявленных психодиагностическими методиками и представленных номерами в кластерах, таков: 1 — Рациональность; 2 — Готовность к риску; 3 — Мотивация достижения; 4 — Любовь к порядку; 5 — Автономность; 6 — Самопознание; 7 — Доминирование; 8 — Чувство вины; 9 — Стойкость в достижении целей; 10 — Агрессия; 11 — Гипертимность; 12 — Застревание; 13 — Педантичность; 14 — Эмотивность; 15 — Тревожность; 16 — Циклотимия; 17 — Возбудимость; 18 — Дистимия; 19 — Демонстративность; 20 — Экзальтированность; 21 — Планирование; 22 — Моделирование; 23 — Программирование; 24 — Оценка результатов;

25 — Гибкость; 26 — Самостоятельность; 27 — Общий уровень саморегуляции.

Мерой связи между переменными выступал коэффициент корреляции, примененный к матрицам стандартизованных переменных (это преобразование было необходимо в силу различий шкал измерения переменных). В качестве стратегии образования группировок была выбрана дивизимная (разделяющая), в соответствии с которой определяются центры, группирующие остальные переменные на основе количественной оценки близости—дальности каждой из них к центру группировки. Кластер-анализ можно рассматривать как метод снижения размерности данных. Переменные, входящие в одну группировку (кластер), находятся друг к другу на более близком расстоянии, чем к любой переменной, вошедшей в другую группировку. Тем самым прием сопоставления попарных корреляций, отображающих связи между каждыми двумя переменными (используемый в корреляционном анализе), заменяется более целостной картиной — выделением

Таблица 3

Распределение психологических переменных по группировкам (кластерам) в группах больных СД и контрольной

Число кластеров	№ группировки	Группа обследованных	
		больные сахарным диабетом типа 2	контрольная группа
4 группировки	1	27*, 1, 3, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 25	27*, 1, 9, 12, 21, 22, 23, 24
	2	16*, 2, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 20	11*, 2, 6, 7, 8, 13, 16, 17, 19, 25,
	3	18*, 4, 6, 15	4*, 3, 18, 20
	4	5*, 11, 14, 26	5*, 10, 14, 15, 26
2 группировки	1	1*, 4, 6, 9, 12, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 27	1, 3, 4, 5, 9, 12, 18, 21, 22, 23, 24, 27*
	2	2*, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 25, 26	19*, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 25, 26

Примечание. Звездочкой отмечены центры группировок.

групп переменных (кластеров), которые связаны между собой сильнее, чем с любыми другими (в заданной матрице интеркорреляций).

Первоначально было выделено 4 класса — максимальное число для полученных матриц выборочных значений всех 27 переменных. Остановимся последовательно на интерпретациях оснований полученных первоначально четырех и конечных двух группировок (в таблице приведены номера психологических переменных, образующих кластер, или группировку).

Первый из четырех кластеров демонстрирует общность большинства его членов для обеих групп испытуемых, причем с четко интерпретируемым основанием: *рациональность* (1), *стойкость в достижении целей* (9). В эту же связку переменных вошло и большинство показателей *саморегуляции* (21—24). Этот самый большой кластер можно назвать «рациональная саморегуляция». При последующем разбиении переменных на два кластера он в основном своем наполнении сохраняется. Разница между группами нормы и больных СД в этом первом кластере (как при разбиении на четыре, так и на две группировки) связана с тем, что для лиц без диабета в качестве центральной переменной остается «общий индекс саморегуляции», а для больных диабетом центром становится переменная *рациональность*.

Второй кластер — при разбиении переменных на 4 группировки — имеет разные центры: *гипертимность* в группе нормы и *циклотимия* в группе больных. В обеих сравниваемых группах испытуемых на характерологические черты приходится по 5 переменных в группировке. То есть этот кластер можно было бы назвать «характерологические свойства». При разбиении на 2 кластера большинство этих переменных (8 и 7) оказываются также во втором кластере. Такое свойство регуляции ПР как *готовность к риску* выделяется из этого кластера в качестве центра второй группировки у больных диабетом. В этом особенность связей между разноуровневыми личностными свойствами: у больных диабетом они оказываются в конечном итоге сгруппированными вокруг показателей, диагностируемых как личностные регуляторы ПР.

Кроме того, в этот же кластер (второй из четырех) у больных попадают те виды глубинной мотивации, которые связаны с ориентировкой не на достижение результатов в своей деятельности, а на взаимоотношения с другими людьми (*доминирование, чувство вины, агрессия*). То же можно сказать и об относимых сюда характерологических свойствах, связанных в этом кластере в первую очередь с самовыражением (*экзальтированность, возбудимость* и, в какой-то степени, *циклотимия*) или с неадекватной фиксацией на промежуточных средствах

(*застревание, педантичность*). Связанную с этой группировкой сферу личностной саморегуляции можно характеризовать следующим образом: больные как бы позволяют себе идти на поводу своих личностных свойств, выбирая недостаточно проверенные варианты решений. Значимым для них выглядит не достижение целей, а фиксированность на своих переживаниях, своих взаимоотношениях с другими, на средствах, а не целях своей активности.

Для контрольной группы нормы этот кластер объединен переменными *гипертимность* (центр) и *склонность к риску*. Он включает также более высокие индексы мотивации *самопознания* (6) и *гибкости саморегуляции* (25), что в целом свидетельствует о большей критичности и более высоком самоконтроле лиц без диабета в проявлении своих характерологических свойств.

У больных мотивация самопознания попадает в **кластер 3**, центром которого выступает *дистимия*, а в целом его основание можно назвать «тревожно озабоченное самосознание». Наполовину совпадающий по составу кластер 3 (*любовь к порядку и дистимия*) в группе нормы дополняется *мотивацией достижения и экзальтированностью*. Последняя переменная присоединяется потому, что, как показывают попарные корреляции, в группе нормы она просто не связана значимо ни с какой другой переменной. Тем самым основание для кластера у группы нормы становится иным — это мотивация «упорядочения своих дел и своих настроений».

Сходство членов **кластера 4** (5 — автономия, 14 — эмотивность и 26 — самостоятельность) позволяет назвать его для обеих групп сходным образом — «переживание своей независимости» (для группы контроля) и «стремление к самостоятельности» (для больных СД).

Итак, при схожести первой группировки личностных свойств (с основанием «рациональная саморегуляция») обследованные группы выглядят достаточно разными по личностным свойствам, связанным со второй группировкой, которую также можно в конечном итоге рассматривать в качестве автономной сферы мотивационных и характерологических свойств.

Обсуждение результатов. Важным и хорошо интерпретируемым фактом, полученным на основе сравнения психологических профилей группы контроля и больных СД 2 типа, является статистически значимое различие в выраженности трех из 27 измеренных переменных.

Чтобы понять взаимосвязь этих показателей, необходимо более подробно остановиться на понятии *застревание*. Последний термин в качестве акцентированной черты характера ввел К. Леонгард. При сильной выраженности этой черты человек очень остро и долго переживает обиды и другие травмирующие и задевающие его самолюбие события, фиксируется (застревает) на них. При неблагоприят-

ных условиях и в случаях «отрицательного развития характера» могут нарастать подозрительность, злопамятность, мстительность, сутяжничество или даже развиваться паранойяльные состояния. Успех в этих случаях может породить заносчивость и самонадеянность. Длительное чередование успехов и провалов усиливает неадекватные реакции на ситуации. Но застревающий тип личности в равной мере таит в себе возможности положительного развития характера. Они способны сделать свое честолюбие движущей силой на пути к реальным жизненным достижениям и завоеванию признания со стороны других людей. Последнее же содействует изживанию накопленных аффектов.

Наблюдаемое у многих обследуемых больных сочетание «застревающей» акцентуации с ослаблением мотивации достижения (возможно, в силу многократных «неуспехов») и ослаблением функции планирования (что делает «неуспех» еще более вероятным) не может не приводить к усилению данной акцентуации и ее развитию по отрицательному варианту. Важно, что факторы нарушения гликемического контроля и увеличения индекса массы тела также значимо влияли именно на показатель застревания.

Три достоверно зафиксированные психологические особенности группового профиля больных СД 2 типа усиливают друг друга, образуя своего рода замкнутый круг, вырваться из которого без посторонней помощи больному почти невозможно. Понятно, что сказанное относится не ко всем больным в равной степени.

Различия в центрах группировок (при конечном разбиении на два кластера) и различия интерпретируемых оснований связей между психологическими переменными (в каждом кластере) показывают, что у больных диабетом более выраженную роль играют *характерологические* черты, а компоненты *саморегуляции* отступают на второй план. Глубинные мотивы у них в большей степени объединены в структуры, связанные с готовностью к риску, как личностным свойством при принятии решений, и с перечисленными выше акцентуациями характера.

У лиц того же возраста без диабета, напротив, мотивационные и характерологические черты более четко соподчинены уровню *сознательной саморегуляции*; акцентуации же проявляются в той мере, в какой человеку свойственна демонстративность (центр кластера 2). Переживания больных в большей степени детерминированы образом своего Я, а лиц без СД — успешностью достижения целей. Стремление к самостоятельности (в постановке целей, в делах и решениях) оказывается для больных достаточно парциальной личностной сфе-

рой, не фиксирующей значимые для них переживания. Таким образом, в целом психологические профили репрезентируют как сходные (по кластеру I), так и достаточно различающиеся типы личностной регуляции поведения.

Эти же данные свидетельствуют о том, что в четырех использованных психологических методиках следует учитывать два уровня свойств. Глубинная мотивация и характерологические черты испытуемых, выявляемые с помощью методик Эдвардса и Смишека, варьируют в сравниваемых группах не очень сильно. Эти стабильные характеристики оказываются, однако, по-разному структурированными в зависимости от особенностей самосознания (себя в образе Я и самоконтроля в организации своих действий), которые представляются двумя другими методиками — ЛФР и ССП.

Последние два показателя названы более репрезентативными по следующим основаниям. Во-первых, они выполняют роль центров группировок разноуровневых личностных свойств (по результатам кластер-анализа). Во-вторых, именно свойства саморегуляции проявили значимую зависимость от фактора длительности заболевания диабетом.

Кратко обобщая результаты проведенного исследования, можно сказать, что наиболее существенным фактором, препятствующим успешному поддержанию гликемического контроля, представляется значительное снижение у обследованных больных (по сравнению с лицами без СД) индекса *мотивации достижения*, что может скорее всего проявляться в отказе от стремления к внешним показателям достижений. Если же к этому прибавляется и явное (статистически значимое) снижение показателей «планирования» как компонента саморегуляции, то в целом можно говорить о том слабом звене, которое отличает группу больных: восприятие себя как человека, неспособного ставить и добиваться значимых целей, а главное, не планирующего серьезных достижений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в последних двух разделах эмпирические исследования, проведенные как лабораторное и полевое изучение ПР человеком, выявляют значимые эффекты влияния личностного свойства *рациональности* на процессуальную подготовку ПР, причем опосредствованного характера — через взаимосвязи с неспецифическими мотивационными факторами, в разной степени дистанцированными по отношению к этапам подготовки выбора и потенциально

определяющими личностные предпочтения субъекта. *Готовность к риску* в большей степени была включена во взаимодействия с процессами развертывания предвосхищений субъекта, демонстрируя их связь с актуалгенезом специфической мотивации принятия условий неопределенности.

Следует отметить, что обычно относимая к внешней *мотивация достижения* в обоих проведенных исследованиях выступила важнейшим фактором внутренней саморегуляции принятия решений. Внешне выраженным нарушениям контроля за значимыми ситуациями и поведением в них (снижение показателей гликемического контроля, снижение слуха и значит нарушения в контроле ситуаций общения) сопутствует сниженность мотивации достижения. Но более важными оказываются взаимодействия личностно-мотивационных составляющих в динамических регулятивных системах, дающие картину хорошо интерпретируемых взаимосвязей их уровневой и множественной (гетерархичной) регуляции ПР.

Проведенные исследования позволяют представить такие иерархии в качестве функциональных образований, структурированных в виде открытых *динамических регулятивных систем*. Они включают разноуровневые процессы (как составляющие личностной регуляции ПР) и комплексно детерминируют микрогенез мыслительных стратегий. Исследовательской задачей остается раскрытие взаимодействий процессов личностной активности субъекта, связанных с проявлением его глубинных мотивационных иерархий, и личностных свойств, парциально — именно применительно к ситуации выбора «здесь-и-сейчас» — определяющих личностную включенность субъекта в разрешение ситуации неопределенности.

В дальнейшем перед нами стоят задачи подтверждения полученных результатов на более обширных выборках; разработки проблемы взаимовлияния динамических регуляторных систем и принятия решений в разных условиях. Также является важной задача рассмотрения связей между образованиями внутри регуляторной системы.

ЛИТЕРАТУРА

- Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994.
Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1976.
Дернер Д. Логика неудач. М.: Смысл, 1997.
Зателепина Н.В. Личностные предпосылки принятия решений. Дипломная работа. М., 2000.

Карпов А.В. Проблемы принятия решения в трудовой деятельности // Психол. журн. 1993. № 3. С. 3-14.

Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.

Корнилова Т.В. Познавательная активность при решении дискурсивной задачи в компьютеризированном эксперименте // Вопр. психол. 1990. № 5. С. 141-143.

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: ИП РАН, 1997.

Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: Дис... д-ра психол. наук. М., 1999.

Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Кузнецова О.Г. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 1. С. 16-26.

Корнилова Т.В., Каменев И.И., Степаносова О.В. Мотивационная регуляция принятия решений // Вопр. психол. 2001. № 6. С. 55-65.

Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

Корнилова Т.В., Чудина Т.В. Личностные и ситуационные факторы принятия решений в условиях диалога с ЭВМ // Психол. журн. 1990. № 4. С. 32-37.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Прогресс, 1975.

Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.

Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможность формирования // Вопр. психол. 1995. № 1. С. 97-110.

Ломов Б.Ф. Математика и психология в изучении процессов принятия решений // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений / Под ред. Б.Ф. Ломова и др. М.: Наука, 1981. С. 5-20.

Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.

Моросанова В.И., Коноз ЕМ. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопр. психол. 2000. № 2. С. 118-127.

Политцер Г., Жорж К. Мышление в контексте // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 28-33.

Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Суркова Е.В., Двойнишникова О.М., Анциферов М.Б. Психологические особенности больных сахарным диабетом типа 2: проблемы терапевтического обучения // Проблемы эндокринологии. 2001. Т. 47, № 6. С. 27-34.

Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54-61.

Солнцева Г.Н., Корнилова Т.В. Риск как характеристика действий субъекта. М., 1999.

Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1996.

Экспериментальная психология. Практикум. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002.

Arend U. Wissenserwerb und Problemlosen bei der Mensch-Computer-Interaktion. Regensburg: S. Roderer Verlag, 1990.

Bastardi A., Shafir E. On the pursuit and misuse of useless information // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 75, № LP. 19–32.

Boverie P.E., Scheuffele D.J., Raymond E.L. Multimethodological approach to examining risk-taking // Current Psychology. 1994–1995. Vol. 13, № 4. P. 289–302.

Bragger J., Bragger D., Hantula D., Kirnan J. Hysteresis and Uncertainty: The Effect of Uncertainty on Delays to Exit Decisions // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1998. Vol. 74, № 3. P. 229–253.

DiFonzo N., Bordia P. Rumor and prediction: Making sense (but losing dollars) in the stock market // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1997. Vol. 71, № 3. P. 329–337.

Edwards J.A. Effect of causal uncertainty on the dispositional attribution process // Journal of Experimental Social Psychology. 1998. Vol. 34, № 2. P. 109–135.

Edwards J.A., Weary G. Antecedents of causal uncertainty and perceived control: A prospective study // European Journal of Personality. 1998. Vol. 12, № 2. P. 135–148.

Gigerenzer G. Ecological intelligence: an adaptation for frequencies // The evolution of mind / D.D. Cummis, C. Allen (Eds.). New York; Oxford: Oxford University Press, 1998. P. 9–29.

Janis I.L., Mann L. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press, 1977.

Joyce J.M. The foundations of causal decision theory. Cambridge: University Press, 1999.

Ladouceur R., Talbot F., Dugas M.J. Behavioral expressions of intolerance of uncertainty in worry Experimental findings // Behavior Modification. 1997. № 7. P. 355–371.

McKenzie C.R.M. Taking into account the strength of an alternative hypothesis // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1998. Vol. 24, № 3. P. 771–792.

Wang Z., Zhong J. The effects of decision support information on decision-making patterns in systems development // Ergonomics. 1992. Vol. 35, № 4. P. 457–465.

МОТИВАЦИЯ И СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Васильев

В данной статье представляется важным проследить развитие идей в области мотивационно-эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в контексте смысловой теории мышления и выявить место этой проблематики в современном психологическом знании.

Речь пойдет об эмоциях, возникающих в процессе мыслительной деятельности и выполняющих в ней ряд специфических регулирующих функций, оптимизирующих ее протекание. Эти эмоции переживаются тогда, когда человек включен в процесс решения мыслительных задач, и проявляются в форме удивления, чувства противоречия, сомнения, уверенности, догадки, а также переживаний, связанных с результатами мыслительной деятельности. Уже на описательном уровне эти эмоции явно отличаются от базовых эмоций, связанных с динамикой актуальных потребностей, таких, например, как страх, гнев, печаль и т.д. Они отличаются по своей модальности и интенсивности, причем базовые эмоции обычно более интенсивны.

Еще Платон выделял специфические «умственные наслаждения» (цит. по: *Грот*, 1879—1880, с. 153). Аристотель также считал, что «самый процесс познания независимо от внешних практических побуждений, с которыми он может быть и не быть связан, самое исследование теоретической истины составляет источник очень сильных эмоций *sui generis*» (цит. по: *Ланшин*, 1903, с. 864). Аристотель подчеркивал роль чувства удивления в побуждении людей к познанию (*Аристотель*, 1934). В новоевропейской философии Р. Декарт (1950),

. Спиноза (1957) и И. Кант (1966) вполне четко определяли роль, выполняемую в познании двумя эмоциями — удивлением и сомнением: удивлению приписывалась функция направления внимания на знание, а сомнению — функция управления поиском истины. Впоследствии философия интуитивизма в связи с проблематикой «озарения» в процессе познания обращает внимание на специфическое чувство догадки.

В ранних работах по психологии в трактовке интеллектуальных моций и чувств господствовало *интеллектуалистическое* направление. С этой позиции интеллектуальные чувства рассматривались как высшие, оторванные от жизнедеятельности человека, от его потребностей и целей. Интеллектуальные чувства трактовались как осознаваемые оценки отношений между представлениями, которые лежат в начале мыслительного процесса, но не сопровождают его. К ним относятся, например, чувство новизны и чувство контраста (Герарт, Бенеке, Дробиш — см. *Prot*, 1879—1880). Также в отрыве от субъекта и его жизнедеятельности понимали интеллектуальные эмоции У. Джеймс (1922) и Э. Клапаред (*Claparede*, 1968), а именно как сознание транзитивных элементов мышления. У Джеймса речь идет о предметных отношениях элементов сознания, таких как подобие, включенность, согласованность, временные отношения. Э. Клапаред говорит об импульсах к действию. Установки в образе «внутреннего естикулирования» образуют осознаваемое содержание интеллектуальных чувств. Таким образом в интеллектуалистической трактовке интеллектуальные эмоции более соответствуют допредикативным формам мышления, чем собственно эмоциям.

В русской психологической литературе раннего периода К.Д. Ушинский (1950) трактовал интеллектуальные эмоции еще с интеллектуалистической позиции, однако он включал в их список и такие явления как умственное напряжение, чувства успеха и неуспеха. Он рассматривал интеллектуальные эмоции в качестве явлений, сопровождающих сбой в ходе мыслительного процесса (например, тупики и противоречия). Ушинский поставил также вопрос о правилах перехода эмоций из одного типа в другой.

Возможность поставить вопрос о субъективной отнесенности интеллектуальных эмоций и их связи с жизнедеятельностью субъекта появилась лишь с выходом работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, в которых подчеркивалось «единство аффекта и интеллекта» и разрабатывалась соответствующая единица анализа психической деятельности как целостного отражения объекта субъектом.

Относительно природы человеческих эмоций Л.С. Выготский писал, что «у людей эмоция изолируется от царства инстинктов и пе-

реносится в совершенно новую сферу психического» (1968, с. 130). Для нас это положение особенно важно, поскольку оно дает основание считать, что эмоции развиваются и специфическим образом функционируют в структуре мыслительной деятельности человека. Применив «метод единицы» Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» (1982, с. 22). В динамической смысловой системе «...во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» (*Там же*, с. 22).

С.Л. Рубинштейн также остро ставит проблему соотношения «аффекта и интеллекта». Идея о единстве познавательных и эмоциональных процессов пронизывает все его работы. Подлинной конкретной единицей психического он считал целостный акт отражения объекта субъектом. Это отражение сложно по составу и всегда, в той или иной мере, включает единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и «аффективного», из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего (*Рубинштейн*, 1957). Развивая эту идею, С.Л. Рубинштейн приходит к выводу, имеющему решающее значение для дальнейшей разработки проблематики мышления и эмоций: «...Самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоции — единством эмоционального и интеллектуального» (1973, с. 97—98). Действительно, интеллектуальная эмоция при таком подходе представляет собой единство эмоционального и интеллектуального компонентов, в котором эмоциональный компонент выступает в качестве преобладающего.

На основе теоретических положений А.Н. Леонтьева становится возможным приступить к эмпирическому исследованию эмоций в мыслительной деятельности. Мышление как деятельность имеет «...аффективную регуляцию, непосредственно выражающую его пристрастность» (*Леонтьев А.Н.*, 1967, с. 21). Более глубокой основой пристрастности деятельности являются «личностные смыслы». Функция эмоций как раз и состоит «...в наведении субъекта на их действительный источник, в том, что они (эмоции) сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни...» (*Леонтьев А.Н.*, 1972, с. 140). Существенным здесь является, во-первых, то, что источником эмоций, в том числе и интеллектуальных, признаются смысловые образования, во-вторых то, что эмоции выполняют функцию «презентации» личностных смыслов в сознание субъекта и на этой основе регулируют деятельность.

Эмоции являются «представителями» мотива в сознании и связывают субъекта деятельности с его мотивом, то есть «даже когда мотивы

вы не сознаются <...> они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме — в форме эмоциональной окраски действий» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 201). То есть через эмоции и посредством их мотив становится осознанным для субъекта. В этом и заключается *побуждающая* функция эмоций. Именно в этой функции они являются релевантными только для деятельности, но не для ее подчиненных единиц — действий и операций. Так, «роль положительного и отрицательного "санкционирования" выполняется эмоциями по отношению к эффектам, заданным мотивом» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 198). Эмоции сигнализируют также о личностном смысле компонентов и действий, и в этом состоит их *ориентирующая* функция. Эмоции ориентируют субъекта в динамической и скрытой реальности его смысловой сферы. Существенным является также различие *эмоций*, понимаемых в качестве ситуативных оценок, и *чувств*, как обобщенных, устойчивых эмоциональных отношений субъекта к некоторому содержанию.

В последние десятилетия в рамках деятельностного подхода осуществлен крупный шаг в разработке проблемы влияния смыслов на протекание деятельности и психических процессов. В работах А.В. Запорожца, Я.З. Неверович и их сотрудников (*Запорожец*, 1986 а, б) излагаются представления о механизмах эмоциональной коррекции и мотивационно-смысловой ориентировки. Эмоциональная коррекция поведения характеризуется «...приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие со *смыслом* этой <проблемной. — И.В.> ситуации и производимых в ней действий для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов, для реализации его ценностных установок» (*Запорожец*, 1986 а, с. 266). По мере развития эмоциональной сферы ребенка эмоциональная коррекция сдвигается от конца к началу деятельности, приобретает предвосхищающий характер. А.В. Запорожец на основе полученных данных выдвигает следующее положение: «В ходе развития ребенка аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь и образуют характерную для человеческих чувств единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм целенаправленной деятельности» (*Запорожец*, 1986 5, с. 19).

В ходе онтогенетического развития ребенка складываются особые механизмы мотивационно-смысловой ориентировки. «В процессе такого рода деятельности Осуществляемой в воображаемом плане. — И.В.У решаются сложные смысловые задачи путем своеобразных мысленных преобразований данной ситуации, позволяющие обнаружить ранее скрытую положительную или отрицательную ценность для субъекта как сложившихся обстоятельств, так и действий, кото-

рые в этих обстоятельствах могут быть выполнены» (*Там же*, с. 28). А.В. Запорожец приходит к заключению: «Лишь согласованное функционирование этих двух систем, лишь как выразился Л.С. Выготский, "единство аффекта и интеллекта" может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности...» (*Запорожец*, 1986 а, с. 259).

Итак, А.В. Запорожец отмечает особую роль единства интеллектуального и эмоционального управления действиями человека при удовлетворении им своих потребностей. Совокупность положений Запорожца по этой проблеме составляет основу современных исследований мотивационно-эмоциональной регуляции деятельности.

В русле деятельностного подхода А.Н. Леонтьева разрабатывается многолетний цикл исследований мыслительной деятельности под руководством О.К. Тихомирова. Важное место в нем занимает разработка проблематики эмоций в структуре мыслительной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что в этих исследованиях было положено начало систематической эмпирической разработке проблематики интеллектуальных эмоций с помощью лабораторного наблюдения и эксперимента. Постепенно сложилась исследовательская программа изучения интеллектуальных эмоций, в основе которой лежит определяющее требование Л.С. Выготского исследовать человеческое мышление как «единство аффекта и интеллекта» и принципиальное положение А.Н. Леонтьева о пристрастности человеческого мышления.

В работах О.К. Тихомирова и его сотрудников постоянно проводится идея о качественной специфике человеческого мышления. Основным объяснительным понятием в этом подходе по отношению к мышлению является понятие «смысл». Процесс решения мыслительных задач понимается как «...формирование, развитие и сложное взаимодействие операциональных смысловых образований разного вида» (*Тихомиров, Терехов*, 1969, с. 81). Именно в этом цикле исследований произошло «возвращение в психологию» понятия «динамическая смысловая система», впервые введенного Л.С. Выготским (*Выготский*, 1934, с. 14). Понятие **динамической смысловой системы (ДСС)** в применении к мыслительной деятельности отражает тот факт, что «развитие смысла конечной цели, промежуточной цели и подцелей, зарождение замыслов, а также формирование смыслов элементов и смысла ситуации в целом непрерывно осуществляется в единстве и взаимодействии познавательного и эмоционального аспектов» (*Васильев, Поплужный, Тихомиров*, 1980, с. 163). Обнаруженные в эмпирических исследованиях проявления смысловой динамики в ходе регуляции решения мыслительных задач позволяют ставить вопрос об

изучении «единого процесса смыслового развития, протекающего на разных, но непрерывно взаимодействующих между собой уровнях» (Васильев, 1979, с. 60).

Рассматривая критерии творческого мышления, О.К. Тихомиров выделяет «ключевой вопрос»: «Как порождается тот неосознаваемый продукт, осознание которого помогает решить задачу. <...> Самый главный вопрос — как порождается неосознанное отражение» (Тихомиров, 1992, с. 27). Автор считает, «что критерием творческой деятельности — в отличие от рутинной — является степень выраженности психических новообразований, которые возникают в деятельности по ходу ее осуществления. Это — новые мотивы, оценки, установки, смыслы, цели, операции» (Там же). По мнению О.К. Тихомирова, «сегодня одной из самых актуальных проблем изучения теории деятельности в психологии является развитие теории творческой деятельности человека» (Там же).

Интеллектуальные эмоции рассматриваются в специфическом теоретическом контексте. Эти эмоции возникают в процессе решения творческих мыслительных задач. Наличие последних является необходимым, но недостаточным условием. Дальнейшим условием возникновения интеллектуальных эмоций является возникновение и развертывание действительной творческой мыслительной деятельности, то есть деятельности, в которой осуществляются *порождающие* психические процессы и возникают их промежуточные продукты — психические *новообразования*. Порождающие процессы рассматриваются как составляющие единого процесса смыслового развития, имеющие, соответственно, смысловую природу. В порождающих процессах устанавливаются *смысловые связи* между компонентами проблемной ситуации.

Итак, смысловое развитие является порождающим (творческим) процессом, в ходе которого на основе установления смысловых связей формируются неосознаваемые продукты, то есть порождается неосознанное отражение. Интеллектуальные эмоции порождаются в ходе смыслового развития как непосредственное чувственное отражение смысловых связей в проблемной ситуации. При этом они сами являются психическими новообразованиями. Возникнув таким образом, интеллектуальные эмоции включаются в мыслительную деятельность и выполняют в ней две основные функции.

Посредством эмоций одного рода в деятельности представлен мотив, в данном случае познавательный. Следует подчеркнуть, что интеллектуальными эмоциями (а точнее чувствами) этого рода выделяются не цели, а именно предмет познавательной потребности, являющийся мотивом мыслительной деятельности. Таким образом, эти чувства представляют собой психический механизм, реализую-

щий побуждающую функцию мотива. В этом и состоит побуждающая функция интеллектуальных чувств.

Собственно интеллектуальные эмоции выполняют ориентирующую функцию. Они ориентируют субъекта в динамической и скрытой (неосознаваемой) реальности его смысловых связей в проблемной ситуации. Положение о сигнальной функции эмоций выдвинул А.Н. Леонтьев и развивал В.К. Вилюнас. Последний отмечал, что эмоции, выражая оценку отражаемых явлений с точки зрения потребностей субъекта, нарушают равнозначность ориентиров в ситуации выбора, выделяя лишь некоторые из них. Тем самым эмоции способствуют выделению целей (Вилюнас, 1976, с. 85). Здесь возникает исследовательская задача более четкой дифференциации характера эмоционального выделения мотивационных и целевых содержаний.

В работах О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова (Виноградов, 1972; Тихомиров, 1969) было обнаружено, что в динамической смысловой системе (ДСС) регуляции процесса решения творческих задач процесс смыслового развития неразрывно связан с процессом «эмоционального развития». В ходе эмоционального развития возникает «момент эмоционального решения задачи» или снятия неопределенности задачи на основе эмоционального механизма, после чего происходит резкое свертывание зоны поиска. «Эмоциональное решение» проявляется как эмоциональное предвосхищение принципа решения в форме эмоциональной активации и субъективного переживания того, что принцип решения найден, хотя «догадка» еще не осмыслена и словесно не оформлена.

«Эмоциональное развитие» проявляется как постепенное нарастание эмоциональной окраски определенных смысловых связей в процессе поиска. При этом возникает своего рода кумуляция «всплесков» эмоциональной активации. Явление кумуляции эмоций наблюдается при включении элементов ситуации в такие новые смысловые связи, которые приближают субъекта к нахождению объективно верных действий. Таким образом, это своеобразное «эмоциональное развитие», имеющее кульминационным пунктом «эмоциональное решение», неразрывно связано с развитием операциональных смыслов. Характерно, что после эмоционального решения в те периоды, когда исчезает переобследование отдельных элементов ситуации, а следовательно, и развитие их операциональных смыслов, эмоциональная активация не возникает.

В исследованиях О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова специально выделяется эвристическая функция эмоций в мыслительной деятельности (Тихомиров, Виноградов, 1969), состоящая, «...в частности, в выделении некоторой зоны, которая определяет не только дальнейшее развертывание поиска в глубину, но в случае, если он приводит к

неблагоприятным ситуациям, и возврата его к определенному пункту» {Тихомиров, 1992, с. 40). Ю.Е. Виноградов на основе анализа эмпирических данных отмечает: «Эмоции с положительным знаком выполняют также функцию "эмоционального наведения" на объективно верные действия, что способствует переходу в объективно верную зону поиска» {Виноградов, 1975, с. 61). В динамической смысловой системе переход от объективно неверного общего замысла решения к объективно верному подготавливается с помощью эмоционального механизма: «Первый объективно неверный общий замысел, "навязанный" испытуемым расположением элементов ситуации, эмоциональной окраски не имеет; когда же испытуемые переосмысливают исходную ситуацию и переходят ко второму объективно верному общему замыслу, возникает яркая положительная эмоциональная активация, предшествующая моменту перехода» {Там же).

В динамической смысловой системе регуляции решения возможно возникновение конфликтных отношений между эмоциональными и вербальными оценками отдельных действий. Эмпирические данные показывают, что, «выступая против ошибочных вербальных оценок, эмоции могут выполнять положительную функцию "коррекции" поисковой деятельности, приводящей к объективно верным результатам» {Виноградов, 1972, с. 13). Важным является еще одно наблюдение, сделанное Ю.Е. Виноградовым: «Для того, чтобы совершенное действие было принято субъектом в качестве "правильного", необходима его предшествующая эмоциональная оценка» {Там же). В динамической смысловой системе действие должно быть осмыслено как «правильное» (истинное), а значит и «принято» субъектом. Именно такие действия получают эмоциональную (энергетическую) поддержку. Эмоции, таким образом, ориентируют субъекта на выполнение «правильных» действий и, опосредствуя воздействие мотива, побуждают к выполнению таких действий.

Мы определяем интеллектуальные эмоции как оценки самого мыслительного процесса: «В случае <...> интеллектуальных эмоций сам мыслительный процесс становится предметом эмоциональной оценки» {Васильев, 1976, с. 11). В интеллектуальных эмоциях оценивается развивающееся и отражаемое в мыслительном процессе отношение выявляемого нового предметного содержания к предмету деятельности. При рассмотрении мышления как деятельности такое отношение выступает в форме смыслового. В качестве одного из основных признаков смысла А.Н. Леонтьев отмечает его неустойчивость, подверженность изменениям. При этом динамика смысла обусловлена динамикой деятельности субъекта. «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности»; «смысловые связи — это те связи, которые не осуществляют деятельность, а осуществляются ею» {Леон-

тьев А.Н., 1940, с. 388). Динамический характер смысла адекватно передается в понятии «операциональный смысл», понимаемом как особая форма отражения объекта, которая является результатом различных исследовательских действий субъекта и которая меняется по ходу решения одной и той же задачи (Тихомиров, Терехов, 1969). Кроме высокой динамичности операциональный смысл характеризуется также признаком неосознанности. Так Р.Р. Бибрих характеризует невербализованный операциональный смысл как неосознаваемое предметное отражение, формирующееся в ходе неосознаваемой поисковой активности на основе вовлечения нового предметного содержания (Бибрих, 1987, с. 55).

Уровень операциональных смыслов представляет собой нижележащий уровень целостной динамической смысловой системы регуляции жизнедеятельности субъекта, в частности, его мыслительной деятельности. Операциональный смысл является точкой «состыковки» двух фундаментальных характеристик человеческой деятельности — ее осмысленности и предметности (Зинченко, Мунипов, 1976). В этих двух характеристиках выражается двойная детерминация деятельности — от субъекта и от объекта. Операциональный смысл это та «нижележащая» форма смысловой регуляции, которую непосредственно приобретает предметное содержание деятельности, когда деятельностью субъекта осуществляются смысловые связи. Эта форма смысловой регуляции находится под непосредственным влиянием личностного смысла, как иерархически вышележащей формы смысловой регуляции. Вместе с тем, сам личностный смысл формируется на основе неосознаваемых и динамичных операциональных смыслов, когда последние выступают в определенном отношении к мотиву.

В наших работах (Васильев, 1976, 1977; Васильев, Поплужный, Тихомиров, 1980) изучалась связь двух механизмов регуляции мыслительной деятельности — развития операциональных смыслов и эмоциональной активации. Было показано, что эти механизмы тесно взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга. Обнаружилось, что эмоциональная активация подготавливается развитием операциональных смыслов и возникает лишь на определенном этапе этого развития, когда операциональные смыслы начинают удовлетворять требованиям конечной цели. Только теперь действиям, объективно ведущим к конечной цели, предшествует эмоциональная активация. Характерно, что ранее объективно верные действия «не узнавались» ни на уровне сознания, ни эмоционально. Чем больше действие соответствует требованиям конечной цели, тем выше интенсивность эмоциональной активации, предвосхищающей и оценивающей это действие. Тем самым определенные действия оказываются предпочтительнее и возникает сознательное намерение совершить именно

их, то есть эмоциональная активация опосредствует переход от неосознаваемой поисковой активности к сознательным действиям. Своего рода промежуточным этапом в этом переходе является постановка в речевом плане вопросов, которыми задается испытуемый, анализируя определенные элементы ситуации и действия.

Становление новых личностных смыслов связано с изменениями в мотивационной сфере. «Изменение смысла действия есть всегда изменение его мотивации» (Леонтьев А.Н., 1983, с. 19). Эмоция сигнализирует об изменении личностного смысла. Наши эксперименты показали, что в ходе решения мыслительной задачи происходит превращение (опосредствованное включением эмоциональных механизмов) невербализованных операциональных смыслов в личностные {Васильев, 1976, с. 23; Тихомиров, 1984, с. 104}.

В исследовании О.С. Копиной (1982) проведено систематическое изучение эмоциональной регуляции мыслительной деятельности при различной мотивации. В обучающей серии эксперимента были сформированы три различных типа мотива: 1) внешний с ориентацией на утилитарные последствия результата (соревнование, выигрыш в игре) — 18 человек; 2) внешний с ориентацией на высокий результат в игре как показатель высокого уровня индивидуального стандарта качества — 14 человек; 3) внутренний мотив с качественно-процессуальной ориентацией — 17 человек. Мотивация создавалась с помощью двух типов инструкций — «результативной» и «теоретической» — и соответствующего обучения новой для испытуемых игре «Фишки». При этом мотивация не только формировалась, но и верифицировалась с помощью ряда диагностических методик. Изменение мотива выступило как первая независимая переменная с тремя уровнями (три типа мотивов). Второй независимой переменной явилось варьирование поведения экспериментатора, в результате чего для испытуемого создавалась ситуация успешности или неуспешности его деятельности. В итоге получилось взаимодействие двух независимых переменных соответственно с тремя и двумя уровнями (эксперимент 3 x 2). Зависимой переменной стали различные поведенческие параметры эмоциональности.

Результаты показывают, что при условии «неуспех» наиболее эмоционально насыщенными оказываются процессы с внешней утилитарной мотивацией (тип 1). Напротив, при условии «успех» наиболее эмоционально насыщенными оказываются процессы с внутренней качественно-процессуальной мотивацией (тип 3). Эмоциональная насыщенность процессов с внешней мотивацией и высоким стандартом качества (тип 2) занимает промежуточное место (различия статистически значимые). При внешней мотивации обоих типов эмоциональная насыщенность резко падает при переходе от

условия «неуспех» к условию «успех». При внутренней же мотивации эмоциональная насыщенность не зависит от варьирования условия «успех—неуспех» и носит устойчивый характер.

Для интерпретации этих данных обратимся к теоретическому представлению о динамической смысловой системе смысловой регуляции мыслительной деятельности. В этой системе мотив является системообразующей смысловой структурой и, следовательно, той структурой, которая определяет смысловое развитие и связанное с ним «эмоциональное развитие» в соответствующих ДСС. Здесь мы имеем дело с тремя разными типами ДСС. В ДСС с внутренним качественно-процессуальным мотивом эмоциональный компонент является наиболее интенсивным при успешном протекании деятельности. В ДСС с внешним утилитарным мотивом эмоциональный компонент является наиболее интенсивным при неуспешном протекании деятельности.

Мы можем предположить, что в этих различных ДСС регуляции речь идет о различных по своему происхождению и способу функционирования эмоциональных процессах. В случае ДСС с внутренним качественно-процессуальным мотивом речь идет преимущественно об интеллектуальных эмоциях, порождаемых самим ходом мыслительной деятельности и включающихся в ее регуляцию, что во многом обеспечивает продуктивный и творческий характер деятельности. Напротив, в ДСС с внешним мотивом (особенно утилитарным) речь идет, в основном, об отрицательных эмоциях, связанных с систематическим получением отрицательных результатов, что является проявлением внутренней конфликтности деятельности, когда мотив не соответствует ее предметному содержанию.

В исследовании О.С. Копиной получены также данные относительно различной направленности эмоций, то есть разного предметного содержания эмоций в деятельности с разными мотивами. Общая тенденция состоит в изменении предмета эмоционального отношения в сторону содержательного обогащения при переходе от внешне-утилитарной мотивации к внутренней качественно-процессуальной. Содержательное обогащение означает переход от результативного аспекта деятельности (количество проб и очков, факт решения или нерешения задачи) к качественно процессуальному аспекту деятельности (связи элементов проблемной ситуации, характеристики ситуации обнаружения принципа решения). Полученные данные показывают возрастание позитивной регулирующей роли эмоциональных процессов при переходе от деятельности с внешней мотивацией к деятельности с внутренней мотивацией.

Мы приходим к важному выводу о том, что собственно интеллектуальные эмоции порождаются и функционируют только в

специфической структуре мыслительной деятельности с доминированием внутреннего качественно-процессуального познавательного мотива. Эмпирические данные показывают, что превосходящие и констатирующие эмоции в разных структурах деятельности с доминированием внешнего и внутреннего мотивов являются различными эмоциональными процессами по своей природе, функции и феноменологическому переживанию.

Полученные эмпирические данные существенно дополняют представления о структуре деятельности и дают основание полагать, что «в понятие "структура деятельности" наряду с мотивационными и целевыми образованиями необходимо включать также и тип эмоциональной регуляции» (Тихомиров, 1984, с. 106).

В рамках рассматриваемого подхода В.Е. Ключко (1978, 1991) начал более детальное изучение отдельных стадий мыслительной деятельности. Прежде всего, была рассмотрена начальная стадия — стадия инициации. Предполагается, что существует некоторый переход от не мыслительной деятельности к собственно мыслительной. Этот переход можно понимать как начало формирования специфической динамической смысловой системы регуляции мыслительной деятельности. Эта ДСС формируется по принципу функциональной системы (Анохин, 1979).

Обнаружена существенная роль интеллектуальных эмоций в переходе от не мыслительной деятельности к мыслительной, а следовательно — в формировании специфической ДСС регуляции. Наиболее важным для нас в данном контексте является вопрос о формировании мотива мыслительной деятельности и роли в этом процессе интеллектуальных эмоций. Систематические наблюдения В.Е. Ключко и его сотрудников (Джакупов, 1985, Краснорядцева, 1986) показывают, что в «потенциально» проблемных ситуациях, то есть таких, где гностическое противоречие не представлено явно и не предъявляется внешнего требования к его обнаружению, у части испытуемых возникает эмоциональная реакция на это противоречие. Здесь мы должны констатировать, что первой наблюдаемой реакцией на противоречие является именно эмоциональная реакция.

Выделяются различные формы первичного эмоционального реагирования на противоречие. Наиболее типичной формой (62,2 %) является та, при которой испытуемый, получив инструкцию воспроизвести текст, содержащий противоречия, опускает противоречивые места или искажает текст так, что противоречие исчезает. Это форма отражения противоречия на неосознаваемом уровне. Причем часто не осознается не только противоречие, но и сама эмоциональная реакция на него. Эмоциональная реакция обнаруживается тогда по записи кожного сопротивления (КС) — происходит физическое повышение

КС, то есть инактивация, связанная с противоречивыми местами. Это наблюдается в 12 случаях из 28 (то есть в 42,8%). В 6 случаях происходит осознание эмоции, но лишь в ответ на вопрос экспериментатора о наличии противоречий. В этих случаях также происходят фазические повышения сопротивления. Испытуемые говорят в такие моменты: «Что-то странное почувствовал»; «Что-то мелькнуло»; «Что-то было такое...». Таким образом, наблюдение показывает разные уровни реагирования на противоречие и разную «чувствительность к противоречиям» испытуемых: от полной нечувствительности до осмысления противоречия в системе своих личностных ценностей.

Итак, можно с большой определенностью сказать, что интеллектуальные эмоции сигнализируют о противоречии в потенциально проблемной ситуации. Однако далеко не у всех испытуемых эта сигнализация ведет к переходу к мыслительной деятельности и зарождению специфической ДСС регуляции. Эмоциональная оценка противоречия может вызвать, а может и не вызвать актуализацию поисковой познавательной потребности. В том случае, если происходит актуализация познавательной потребности, то первичный эмоциональный сигнал осмысливается как возможность осуществления мыслительной деятельности, и интеллектуальные эмоции регулируют начавшийся поиск, выделяя зону конфликтных элементов. Возникновение познавательной потребности инициировалось наличием противоречия в материале задания, однако не прямо, а через эмоциональную оценку этого противоречия.

Познавательное противоречие необходимо осмыслить по отношению к актуализированной познавательной потребности для того, чтобы стала возможной постановка гностической цели, то есть для того, чтобы была поставлена задача и осуществлено ее решение для снятия смыслового противоречия. Осмысление противоречия — это формирование конкретного ситуационного мотива мыслительной деятельности. Противоречие побуждает и направляет мыслительную деятельность на его разрешение. Конкретным предметом познавательной потребности является познавательное противоречие. Для того, чтобы направлять деятельность, противоречие должно приобрести специфический личностный смысл, то есть стать смысловым противоречием. Одновременно формируется смысловая установка на разрешение противоречия.

Эмоции, таким образом, включаются при инициации дважды: во-первых, возникающая *до* актуализации познавательной потребности эмоциональная оценка противоречия вызывает эту актуализацию; во-вторых, возникающие *после* актуализации познавательной потребности эмоции, связанные уже с осмыслением противоречия в отношении к актуализированной познавательной потребности, регулируют

ют начавшийся поиск, в частности, выделяют зону конфликтных элементов. Поиск на стадии инициации завершается обнаружением логической структуры противоречия, его осознанием и вербализацией. Вербализация при этом не происходит автоматически. Напротив, существует некоторый «барьер» между эмоциональной оценкой противоречия и его вербализацией, для преодоления которого нужно приложить значительные усилия, которые не всегда бывают эффективными.

В нашей работе последних лет предпринят систематический анализ мотивационно-эмоциональной регуляции мыслительной деятельности на трех взаимосвязанных стадиях: инициации, целеобразования и реализации. Такого типа регуляция рассматривается нами как составляющая часть динамической смысловой системы регуляции деятельности. ДСС проходит в своем ситуационном развитии три обозначенные выше стадии и разворачивается как функциональная система. Это означает, что ДСС строится по принципу взаимодействия своих составляющих для достижения конечного результата, то есть в нашем случае — для разрешения проблемной ситуации.

На стадии инициации уже при восприятии проблемной ситуации происходит эмоциональное выделение предмета познавательной потребности. В основе этого процесса лежит исходное взаимодействие личностных смысловых структур и предметных особенностей проблемной ситуации. На основе этого взаимодействия происходит формирование «акцептора предмета потребности» и последующее эмоциональное распознавание предмета потребности. Этот процесс и представляет собой становление конкретного мотива в проблемной ситуации.

Дальнейшее развитие мотива предполагает трансформацию его из предметной формы в процессуальную, в форму побуждения. Одновременно выделяются две взаимосвязанные мотивационные функции управления: 1) смысловое управление, связанное с целостно-интуитивной переработкой предметного содержания и эмоциональной презентацией продуктов этой переработки, и 2) управление во временной перспективе, связанное с последовательно-аналитической переработкой предметного содержания и когнитивной презентацией продуктов этой переработки. В развитой ДСС регуляции мыслительной деятельности эти две функции работают по принципу взаимодействия: эмоциональная презентация продуктов целостно-интуитивной переработки предметного содержания предшествует когнитивной презентации и дает «материал» для последовательно-аналитической переработки. Так на стадии инициации субъект вначале эмоционально переживает гностическое противоречие, и лишь вслед за этим происходит разработка когнитивного состава противоречия. Такая взаи-

мосодействующая работа двух функций мотивационного управления приводит к формированию «пространства возможных действий», в котором представлены «эмоционально гностические комплексы» (А.В. Запорожец), потенциально пригодные для преобразования проблемной ситуации. Стадия инициации переходит в стадию целеобразования.

На стадии целеобразования ключевым моментом является «эмоциональное решение задачи», переживаемое субъектом как чувство близости решения. Эмоциональное решение включено в процесс подготовки общего проекта преобразования проблемной ситуации и предшествует формулированию общей цели, то есть цели не конкретизированной с точки зрения средств ее реализации. В основе возникновения общей цели лежат процессы целостно-интуитивного смыслового развития, происходящие в ДСС под управляющим воздействием специфического смыслового регулятора, то есть личного смысла проблемной ситуации на данной стадии. Аспектом смыслового развития является эмоциональное развитие, которое проявляется в форме сдвига эмоциогенных зон и кумуляции эмоций. После возникновения общей цели осуществляется процесс ее конкретизации в форме рационально-аналитической разработки общего проекта преобразования проблемной ситуации. В ходе этой конкретизации вырабатывается акцептор результатов действия.

На стадии реализации осуществляется поиск действий в соответствии с акцептором результатов действия. В этот процесс также включены превосходящие эмоции, свидетельствующие о функционировании ДСС на стадии реализации. Роль ДСС на этой стадии состоит в удержании конкретной цели и контроле за действиями по ее осуществлению до получения положительного результата. На этой стадии кроме превосходящих эмоций, связанных с поисковыми процессами, возникают также констатирующие эмоции положительного и отрицательного знака, оценивающие результат с точки зрения акцептора результатов действия. Мотивационно-эмоциональная регуляция осуществляется на всех рассмотренных стадиях мыслительной деятельности, однако на каждой из них — специфическим образом. В дальнейших публикациях мы раскроем эту специфику.

Отечественные исследования по эмоциональной регуляции мыслительной деятельности подробно проанализированы в фундаментальном труде немецкого психолога В. Маттеуса (*Mathaus, 1988, S. 567—612*). Автор отмечает своеобразие этого направления исследований в мировой психологии. Интеллектуальные эмоции выступают в качестве механизма тонкой регуляции продуктивного мышления, они не только энергетизируют или катализируют мышление, но и вносят вклад в определение его структуры. Эти эмоции четко отличаются от

эмоций другого рода, которые исследовались в направлении «эмоция и познание» («emotion and cognition») (Emotions, cognition and behavior, 1984), поскольку последние не организуют, а дезорганизуют мышление, огрубляя его до осуществления автоматизмов.

В последние годы в американской литературе произошел радикальный пересмотр этой позиции (см. *Яковлева*, 1997; International review..., 1991). Так, К. Изард пишет: «...Эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» (*sard*, 1991, p. 25). Эмоция рассматривается как «особый тип знания» (International review..., 1991), появляются понятия «эмоциональной компетентности» и «эмоциональной креативности» (*Там же*). Наконец оформляется понятие «эмоциональный интеллект» (*Goleman*, 1995).

С нашей точки зрения, недооценка роли эмоций в познании сменилась прямо противоположной позицией — переоценкой этой роли. Нам представляется, что ближе к истине более взвешенная позиция, сформулированная в свое время Л.С. Выготским. Он писал: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...» (*Выготский*, 1982, с. 21). С этой позиции мышление, так же как и интеллект, не может быть безэмоциональным. Однако сводить одно к другому — эмоции к познанию — нет никаких оснований, они представляют собой «единство, но не тождество». Задача состоит в том, чтобы исследовать сложные взаимоотношения между эмоциональными и познавательными процессами при осуществлении деятельности.

* * *

Итак, мы рассмотрели ряд работ по изучению специфических эмоциональных процессов, принимающих участие в порождении мыслительной деятельности, а затем порождаемых и функционирующих в ходе ее развертывания. Эти эмоциональные процессы объединяются под общим понятием интеллектуальные эмоции и чувства, однако внутри себя они не однородны и дифференцируются в связи со стадийной разверткой мыслительной деятельности. Уже само порождение мыслительной деятельности предполагает функционирование интеллектуальных эмоций: они участвуют в актуализации познавательной потребности. При этом познавательная потребность понимается не как внутреннее состояние субъекта, а как объективное познавательное отношение, связывающее человека с миром. Это отношение требует для своей реализации познавательной (в частности, мыслительной) деятельности. На личностном уровне организа-

ции порождение познавательной деятельности предполагает существование сформированной личностной ценности познания. Исходно интеллектуальные эмоции сигнализируют о том, что в ситуации есть «нечто» (имплицитное познавательное противоречие), что соответствует личностной ценности познания. При наличии такого рода ценности устанавливается познавательное отношение (то есть потребность) к соответствующим предметам, в данном случае познавательным противоречиям.

Познавательное противоречие включается в систему смысловых связей субъекта и приобретает системное качество, которое проявляется в порождении познавательной деятельности, направленной на преобразование противоречия, то есть его разрешение. Познавательное противоречие, как мотив, поддерживает побуждение к осуществлению познавательной деятельности, то есть процесс, обеспечивающий энергией деятельность, направленную на разрешение противоречия. Роль мотива-противоречия состоит также в формировании ситуативных эмоционально-смысловых механизмов, управляющих осуществлением познавательной деятельности на всех ее стадиях. Одно из направлений дальнейшего исследования интеллектуальных эмоций и должно быть направлено на тщательное изучение специфики мотивационно-эмоциональной регуляции мыслительной деятельности на различных стадиях ее осуществления.

ЛИТЕРАТУРА

Анохин П.К. Избранные труды. М.: Наука, 1979.

Аристотель. Метафизика. М.; Л., 1934.

Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования. Кишинев: Штиинца, 1987.

Васильев И.А. Теоретическое и экспериментальное исследование интеллектуальных эмоций: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1976.

Васильев И.А. Соотношение процесса целеобразования и интеллектуальных эмоций в ходе решения мыслительных задач // Психологические механизмы целеобразования: Сб. М.: Наука, 1977. С. 68—94.

Васильев И.А. К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 55—62.

Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.

Виноградов Ю.Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности: Дис... канд. психол. наук. М., 1972.

Виноградов Ю.Е. Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности // Психологические исследования творческой деятельности: Сб. М.: Наука, 1975. С. 88—99.

Виноградов Ю.Е., Виноградова А.А. О влиянии «эмоционального закрепления» на процесс решения сложных мыслительных задач // «Искусственный интеллект» и психология: Сб. М.: Наука, 1976. С. 205—227.

Виноградов Ю.Е., Долбнев Д.Н., Стеклов Ю.В. Роль эмоциональных механизмов в процессе целеобразования // Психологические механизмы целеобразования: Сб. М.: Наука, 1977. С. 51—67.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.

Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопр. психол. 1968. № 2. С. 149-156.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

Грот Н.Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. СПб., 1879-1880.

Декарт Р. Избранные произведения. М.: АН СССР, 1950.

Джакупов СМ. Целеобразование в совместной деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1985.

Джемс В. Психология. Пг., 1922.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986 о. Т. 1.

Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986 б. С. 7-32.

Зинченко В.П., Мунипов В.М. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности // Методологические проблемы исследования деятельности. М.: ВНИИТЭ ГКНТ СССР, 1976. С. 28-59. (Труды ВНИИТЭ; Вып. 10).

Кант И. Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6.

Клочко В.Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1978.

Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. дис... д-ра психол. наук. М., 1991.

Копина О.С. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности в условиях различной мотивации: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1982.

Красноярцева О.М. Регуляция мыслительной деятельности на стадии инициации: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1986.

- Лапин И.И.* Чувствования. Энциклопедический словарь. СПб., 1903.
- Леонтьев А.Н.* Развитие психики: Дис... д-ра пед. наук. М., 1940.
- Леонтьев А.Н.* О некоторых перспективных проблемах советской психологии // *Вопр. психол.* 1967. № 6. С. 7—22
- Леонтьев А.Н.* Деятельность и сознание // *Вопр. филос.* 1972. № 12. С. 129-140
- Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
- Леонтьев А.Н.* Образ мира // *Избранные психологические произведения: В 2 т.* М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251-261.
- Леонтьев Д.А.* Структурная организация смысловой сферы личности: Дис.... канд. психол. наук. М., 1987.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Спиноза Б.* Избранные произведения: В 2 т. М., 1957. Т. 1.
- Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
- Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Тихомиров О.К.* Понятия и принципы общей психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е.* Эмоции в функции эвристики // *Психол. исследования.* Вып. 1. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. С. 3—24.
- Тихомиров О.К., Терехов В.А.* Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи // *Вопр. психол.* 1969. № 4. С. 66—84.
- Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: В 11 т. М., 1950. Т. 9.
- Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // *Вопр. психол.* 1997. № 4. С. 20—27.
- Claparede E.* The Nature of Emotion // *Feelings and Emotions / M.B. Arnold (Ed.).* Baltimore, 1968.
- Emotions, cognition and behavior / C.E. Isard, J. Kagan, R.B. Zajonc (Eds).* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Goleman D.* Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
- International review of studies on emotion / K.T. Strongman (Ed.).* Chichester: Willey, 1991. Vol. 1.
- Isard C. E.* The Psychology of emotions. New York: Plenum Press, 1991.
- Mathaus W.* Intellektuelle Emotionen // *Sowjetische Denkpsychologie.* Verlag für Psychologie-Dr. C.J. Hogrefe, 1988.

МОТИВАЦИЯ ГАГ. НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР МЫШЛЕНИЯ

О. И. Аристова

Характер влияния мотивации на деятельность субъекта является одной из психологических проблем, которые активно изучаются экспериментально, но при этом однозначной теоретической трактовки все еще не получили. Существуют многочисленные частные формулировки данной проблемы: например, исследовалось влияние отивации на восприятие и внимание, на процессы запоминания и оспроизведения различного материала (*Рейковский, 1979*); изучался опрос о мотивации как факторе научения вообще и образования авыка в частности (см. *Экспериментальная психология, 1975*), изучалось влияние мотивации на решение субъектом мыслительных задач (*Тихомиров, 1984*). При этом различные исследователи в своих кспериментальных схемах определяли мотивационный фактор поазному. Например, при изучении влияния мотивирующей экспериментальной инструкции варьировалась эмоциональная насыщенность экспериментального материала, задавались специальные отиварующие экспериментальные условия (типа платежных матиц). В качестве независимых переменных выступали два основных параметра мотивации: сила мотивации и содержательная направленность формируемого (или измеряемого) мотива. Среди зависимых переменных наиболее часто исследовались различные аспекты продуктивности деятельности (мнемической, учебной, мыслительной и т.д.) и ее структурные особенности (процессы целеполагания, операциональное развитие решения).

Общий итог проведенных разными авторами в различное время исследований состоит в признании неоднозначности влияния мотивационных переменных на ход и результаты деятельности субъекта. С одной стороны, мотивация является необходимым и позитивным фактором возникновения и развертывания всякой деятельности. С другой стороны, были получены многочисленные данные о возможно негативном влиянии на ход и результат деятельности таких феноменов, как перцептивная защита, сверхмотивация, забывание мотивационно насыщенного материала, аффективный характер мышления, познавательный и эмоциональный эгоцентризм, асимметрия каузальной атрибуции и т.д.

В ставших хрестоматийными исследованиях (*Тихомиров, 1984; Богданова, 1978; Телегина, Волкова, 1976*), посвященных изучению воздействия мотивации на ход и результат мыслительной деятельности, постулируются два ставших базовыми положения:

1) мотивация субъекта может быть модифицирована или создана экспериментально путем варьирования инструкции испытуемому;

2) экспериментальная интенсификация мотивации (создание или провокация мотивации самоутверждения, творчества, экспертизы и т.д.) положительно влияет как на ход мыслительного процесса, так и на его результат. Это выражается в продуктивности целеобразования, качестве вербализации, оптимизации невербализованного поиска, повышении критичности в собственной деятельности, качественных характеристиках результата решения.

Приведенные положения имеют оппонентов в лице двух теоретических постулатов психологии мышления, частично подтвержденных экспериментально и эмпирически. Это, во-первых, концепция разделения мыслительной мотивации субъекта на внутреннюю—внешнюю и ситуативную—устойчивую, что имеет два следствия. Одно из них состоит в представлении о предпочтительности и необходимости для решения задач внутренней мотивации (*Богоявленская, 1981*). Другое утверждает, что ситуативная мотивация по преимуществу является актуальным выражением устойчивых глобальных мотивационных образований. В этой связи трудно себе представить возникновение определенных типов мотивов у субъекта (творческого мотива, например) на основании одной только экспериментальной инструкции. Такая инструкция эффективна лишь тогда, когда она соответствует устойчивой мотивационной системе испытуемого, то есть адресуется к имеющимся мотивационным тенденциям, лишь увеличивая вероятность их актуализации в экспериментальной ситуации. Отсюда следует неизбежный вывод о невозможности единого мотивирующего воздействия экспериментальной инструкции на всех или хотя бы на большинство испытуемых.

Во-вторых, — это старинное, но интуитивно и житейски понятное положение о существовании оптимальной для продуктивности выполняемой деятельности степени выраженности мотивации субъекта, превышение которой не только не улучшает продуктивность, но даже и разрушает деятельность (Хекхаузен, 1986; Экспериментальная психология, 1975).

Этому положению противоречит сложившийся в отечественной психологии мотивации мышления принцип «чем больше, тем лучше», в скрытой форме присутствующий в большинстве экспериментальных исследований. Поскольку положительные эффекты мотивационных воздействий на решение мыслительных задач уже выделены, хотелось бы обратить внимание на гипотезу (вытекающую из общих принципов психологии мотивации) о принципиальной возможности как позитивного, так и негативного воздействия мотивации на ход и результаты мыслительной деятельности. Можно предположить, что характер этого воздействия, во-первых, зависит от содержательных особенностей и силы мотивации, во-вторых, он связан с переживанием субъектом мыслительной деятельности успеха/неуспеха в ходе решения задач, в-третьих, активизация защитных механизмов личности в ситуации неуспеха является важным, но далеко не единственным механизмом негативного воздействия мотивации на ход мыслительной деятельности (Березанская, 1987).

Рассмотрим соотношение экспериментальных данных, полученных в указанных исследованиях, и собственных экспериментальных данных автора.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 1) Экспериментально исследовать возможность негативного влияния мотивации на процессы решения задачи.
- 2) Установить наличие или отсутствие зависимости мотивационных эффектов от успешности/неуспешности мыслительной деятельности.
- 3) Исследовать специфику негативного воздействия на мыслительную деятельность различных типов мотивации.

МЕТОДИКА

В качестве экспериментальной модели мыслительной деятельности был использован методический прием формирования уровня притязаний (УП). В эксперименте использовалась модификация метода

анализа УП, ранее применявшаяся нами для различных экспериментальных целей (*Арестова, Бабанин, Тихомиров*, 1988; 1992; *Арестова, Глухарева*, 1996; *Арестова*, 1998).

Экспериментальное задание состояло в свободном последовательном выборе и решении испытуемым мыслительных задач, ранжированных по степени сложности. При этом перед каждым последующим выбором испытуемому сообщался результат предыдущей пробы. Поскольку в наши задачи входило изучение мыслительной деятельности в случае успешного и неуспешного ее осуществления, применялся механизм так называемого ложного оценивания, то есть фальсификация результата как в сторону положительной, так и в сторону отрицательной оценки.

Весь эксперимент протекал в компьютерном режиме с участием экспериментатора в качестве наблюдателя.

Испытуемые. В эксперименте участвовали 46 испытуемых — студенты московских вузов непсихологических специальностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Экспериментальные данные были статистически обработаны с применением описанных нами ранее параметров (*Арестова, Бабанин, Тихомиров*, 1992; *Арестова*, 1998). По результатам сравнения паттернов последовательности выбора целей Испытуемые были разделены на пять групп по признаку доминирования различного типа мотивации: испытуемые с мотивом самоутверждения, нормативно-ролевым мотивом, мотивом достижения, познавательным мотивом и мотивом избегания неудачи. Особую (шестую) группу составили испытуемые с атипичными и смешанными паттернами последовательности выбора цели, не позволяющими определить тип доминирующей мотивации.

В качестве параметров анализа адекватности стратегии целеполагания и решения задач выступали следующие: высота УП, адекватность УП, устойчивость стратегии, целеполагание после неуспеха и успеха отдельно, количество проб, количество успешных решений, максимальная сложность успешно решенной задачи, ригидность стратегии, отношение числа успешно решенных задач к общему числу проб и другие.

Анализ результатов показал зависимость между типом доминирующей мотивации и наблюдаемой у данного испытуемого деоптимизацией процесса выбора и решения мыслительных задач.

Проанализируем специфику негативного влияния различных типов мотивации на стратегию целеполагания и продуктивность мыслительной деятельности испытуемых.

Испытуемые с мотивацией самоутверждения. Испытуемые данной группы относятся к эксперименту как к ситуации проверки, экспертизы, в которой необходимо максимально проявить свои способности, превзойти других испытуемых. Смысловой итог такой направленности — связывание результатов исследования с самооценкой, уровнем собственных достижений и т.д. Анализ результатов испытуемых показывает наименьшую по сравнению с другими группами степень адекватности УП в сторону его завышения.

Другой особенностью стратегии испытуемых этой группы является ее неустойчивый характер, зависимость от промежуточного результата. Испытуемые не пытаются преодолеть неуспех путем установления соответствия между своими реальными возможностями и актуальными притязаниями, а стремятся добиться результата путем проб и ошибок, надеясь на счастливую случайность. Стремление к успеху и заинтересованность в нем чрезвычайно сильны. Стратегия испытуемых сводится к чередованию упорных попыток решить задачу («застревание») и авантюрных подъемов притязаний, не подкрепленных предыдущими успехами. Деятельность приобретает неровный, неустойчивый характер. Испытуемые демонстрируют удивительную настойчивость в виде высоких временных и количественных показателей деятельности, не выражающуюся тем не менее в высоких результатах решения (как в абсолютном, так и в процентном отношении).

При переходе от успехов к неудачам стратегия резко меняется: испытуемый переходит от ориентации на достижение успеха к интенсивной защите от неудача. Попытки преодолеть неуспех обнаруживают черты неадаптивности, нерациональности, негибкости. Особенность данной группы испытуемых состоит в специфическом снижении притязаний до уровня «гарантированного успеха» в ситуации хронического неуспеха. Очевидно, это снижение скорее играет роль необходимой похвалы, внешней поддержки, чем тренировки или обучения. По своим признакам этот тип поведения может быть отнесен к типичной актуализации защитных механизмов личности по типу поведенческого регресса. В целом в ситуации хронического неуспеха испытуемые демонстрируют неустойчивую либо ригидную позицию. Описанные особенности стратегии снижают эффективность мыслительной деятельности, что негативно отражается на ее продуктивности.

Об актуализации защитных механизмов в группе испытуемых с мотивацией самоутверждения говорит и специфический характер выхода из экспериментальной ситуации. При невозможности дальнейшего повышения достижения испытуемые либо снижают притязания

до уровня гарантированного успеха, либо, наоборот, демонстрируют их авантюрный подъем в финале. Эксперимент иногда приобретает затяжной характер, если испытуемый никак не может смириться с невозможностью дальнейшего улучшения результата.

Испытуемые с социально-нормативной мотивацией. Деятельность испытуемых побуждается и направляется особенностями той социальной (ролевой) позиции, которую они принимают, участвуя в эксперименте. Основное значение приобретают статусные, социально-психологические и интерактивные (то есть внешние по отношению к решаемым задачам) факторы: соотнесение своего поведения с системой ожиданий, атрибутируемой экспериментатору, сравнение своего поведения с поведением других людей в аналогичной ситуации, рассмотрение экспериментальной ситуации в более широком социальном контексте и другие. Социально-нормативная мотивация непосредственно включается в регуляцию поведения и деятельности субъекта в конкретной социальной ситуации, «встраивает» индивидуальную деятельность в систему социальной значимости, соотносит индивидуальные ценности с групповыми, социальными.

Каково влияние данного вида мотивации на мыслительную деятельность субъекта? Не рассматривая результаты работы в связи с собственной самооценкой, испытуемые не оценивают успех/неуспех собственной деятельности как следствие собственных умений или неумений. Субъективная ценность успеха/неуспеха не имеет непосредственного статуса, а преломляется сквозь призму внешней оценки.

Мотивация имеет умеренную выраженность или силу, о чем говорят невысокие количественные и временные показатели деятельности испытуемых. Ориентация на внешнюю оценку обычно сохраняется у испытуемых до конца эксперимента, не трансформируясь в иные формы мотивационной направленности. Ориентация такого рода выступает в качестве фактора, отчасти препятствующего развитию целеполагания. Можно предположить, что в данном случае происходит не принятие предлагаемой задачи, а ее смысловая трансформация в иные, не связанные с содержанием задачи, формы. Например, задача испытуемого может состоять в нахождении (открытии) заранее заданного способа поведения в новой социальной ситуации. Решению этой задачи и посвящена деятельность испытуемого, что препятствует развитию содержательных аспектов мышления, блокирует интерес к задачам и экспериментальной ситуации в целом. Выражается это в специфической стратегии, характеризующейся ограниченной ориентировкой в задачах, пошаговой скованной стратегией. Личностная отстраненность, повышенная устойчивость испытуемого к неудаче, препятствует переоценке успеха, но при этом не развивается познавательного отношения к

задаче. В результате этого испытуемые с нормативно-ролевым мотивом демонстрируют едва ли не самые низкие результаты решения как в процентном, так и в абсолютном выражении.

Притязания испытуемых этой группы адекватны и невысоки. Интересен способ выхода из экспериментальной ситуации, выдающий ориентацию на внешнюю оценку: испытуемые непременно стремятся закончить на успехе, даже если для этого необходимо существенно понизить УП. Это говорит об ориентации на сам факт успеха, а не на его величину, что составляет особенность переживания успеха, свойственную испытуемым с нормативно-ролевым мотивом. Описанные феномены основаны на рассогласовании содержания мотива и содержательных характеристик решаемой задачи. Ориентация на внешние моменты ситуации служит барьером для развертывания продуктивной мыслительной деятельности.

Испытуемые с мотивацией достижения. Испытуемые данной группы демонстрируют направленность на получение конечного результата определенного уровня. Такое понимание мотива достижения по содержанию близко теории мотивации достижения (*Хекхаузен, 1986*). Мотив достижения в отличие от, например, познавательного, имеет не процессуальный, а «финальный», продуктивный характер. Сам процесс решения задач приобретает значение лишь в силу его соотношения с конечным результатом (продуктом).

В зависимости от степени выраженности мотивации достижения испытуемые демонстрируют различные стратегии. У испытуемых с умеренной степенью выраженности мотива наблюдается сочетание стремления к решению максимально трудных задач с рациональным и гибким подходом к достижению этой цели. Высокий уровень результата имеет самостоятельное мотивирующее значение, что можно обозначить как совпадение объективной ценности успеха и субъективного его значения. Такие испытуемые работают преимущественно в зоне сложных и среднесложных задач. Быстро пройдя зону «гарантированного успеха», они находят ту зону сложности, в которой успех требует определенных усилий, и начинают упорно «обрабатывать» неподдающуюся задачу. Притязания таких испытуемых адекватны, хотя и высоки.

Иную картину можно наблюдать в деятельности испытуемых со значительной степенью выраженности мотива достижения. Если в случае умеренной выраженности мотивации создаются благоприятные условия для получения высоких результатов в решении задач, то экстремальная выраженность мотивации достижения формирует однозначную ориентацию на высокий конечный результат. Эта направленность сковывает движение зоны выборов по полю предлагаемых задач, ограничивая возможности испытуемого в плане познаватель-

ной, ориентировочной деятельности. Испытуемые демонстрируют ригидный способ поведения в ситуации хронического неуспеха, выражающийся в многократных повторных выборах неподдающейся решению задачи. Испытуемых данной группы легко узнать по характерному графику последовательности выборов — это ровная лесенка с подъемом на один (реже на два) шага после успеха и длительным «плато» после неуспеха.

На наш взгляд, описанная стратегия носит выраженный защитный характер. Ее основной субъективной целью является не достижение решения задачи, а снижение тревоги испытуемого по поводу хронического неуспеха (в форме дискредитации задачи как принципиально нерешаемой).

Испытуемые с познавательной мотивацией. Мотивация познавательного типа характеризуется направленностью на получение субъективно нового знания, что является самостоятельным смыслообразующим фактором деятельности испытуемых. В той или иной степени познавательный элемент присутствует и в деятельности испытуемых всех других групп, но в данной группе он является ведущим. Познавательный интерес может относиться к различным аспектам экспериментальной ситуации: содержанию задач, структуре эксперимента, компьютерной методике, личности экспериментатора, изучению собственных возможностей. Особенность данного типа мотивации состоит в процессуальном ее характере, второстепенном значении для испытуемого конечного результата решения задач.

Деятельность испытуемых предполагает активизацию ориентировочных компонентов, что выражается в полном обследовании экспериментальной ситуации. Для стратегии характерна независимость последующего выбора от результата предыдущей пробы. Стратегия умеренно динамична, отсутствуют «застывания» на какой-либо из нерешенных задач. Деятельность испытуемых носит стабильный характер, недостигающий степени ригидности. Специфическая особенность деятельности — неформирование УП: обследование поля задач осуществляется без учета полученного результата решения. Временные показатели деятельности относительно невысоки вследствие высокой ее интенсивности. Характерна высокая результативность решения задач (велико количество успехов в процентном отношении, высоки максимальные и средние достижения). Испытуемые заканчивают работу, когда задачи полностью исследованы и познавательный интерес удовлетворен.

Особенностью мотивации познавательного типа является возможность трансформации исходного мотива — например, в сторону мотивации достижения или самоутверждения. Направленность деятельности при этом меняется: испытуемый переключает внимание с

содержания предлагаемых задач на получаемые результаты решения. Соответствующим образом трансформируется и стратегия деятельности, в частности появляется зависимость следующего выбора от результата предшествующих проб.

Испытуемые с мотивацией избегания неуспеха. Мотивация избегания неуспеха традиционно описывается в контексте исследований УП (*Бороздина, 1985*). Наличие специфических особенностей стратегии целеполагания подтверждает правомерность рассмотрения тенденции к избеганию неуспеха в качестве самостоятельной мотивационной линии. Стратегия испытуемых отличается гипертрофированной зависимостью от успешности работы. При успехе испытуемые демонстрируют осторожную стратегию («перестраховку»); хронический неуспех ведет к дезорганизации деятельности, приобретающей хаотический, импульсивный характер. В основе стратегии — недооценка достигнутого успеха и интенсивное переживание неудачи. При значительном опыте неуспехов испытуемые прекращают попытки решения на фоне глубоких негативных эмоциональных переживаний.

Стратегия целеполагания данной группы обнаруживает определенное сходство с деятельностью испытуемых с мотивацией самоутверждения — она также ориентирована на самооценку. Однако если у испытуемых с мотивом самоутверждения преобладает тенденция добиться как можно более высоких результатов (повысить самооценку), то испытуемые, ориентированные на избегание неуспеха, стремятся сохранить невысокий, но стабильный уровень самооценки, предотвратить ее падение. Выбор поэтому осуществляется в зоне легких задач, где больше вероятность успеха.

Типичной реакцией на неуспех является понижение притязаний до уровня гарантированного успеха. Испытуемые такого типа чрезвычайно ранимы, первый же неуспех выбивает их из колеи, что вызывает стремление снизить деструктивное влияние неуспеха и собственные негативные переживания. Другой вариант поведения таких испытуемых — неожиданное авантюрное повышение притязаний до максимальных величин. Такой способ поведения служит своего рода компенсаторным механизмом: испытуемый, заранее настроиваясь на неудачу, «расписывается» в своей некомпетентности, неумении, снижая интенсивность реальных переживаний от неуспеха вследствие фактора неожиданности.

Стратегия испытуемых данной группы имеет неустойчивый характер, особенно усиливающийся при неуспехе. На графике последовательности выборов видны резкие изломы, «пошаговая» стратегия наблюдается лишь при успехе. Достижения в целом невысоки, но не в силу интеллектуальной ограниченности, а вследствие особенностей мотивационной регуляции (ожидание неуспеха, внешняя атрибуция

успеха). Специфической особенностью стратегии испытуемых, наблюдаемой только в данной группе, является снижение притязаний после успеха. Инерция падения УП настолько велика, что, несмотря на повторение успеха, притязания продолжают снижаться. Данный признак играет важную диагностическую роль при определении доминирования мотивации избегания неуспеха.

ВЫВОДЫ

1. Содержательные особенности и сила мотивации могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на продуктивность и динамические особенности мыслительной деятельности.

2. Негативные эффекты может иметь как внешняя по отношению к мыслительной деятельности мотивация, так и внутренняя.

3. Негативные эффекты мотивационного воздействия чрезвычайно разнообразны по своей феноменологии: от умеренной по выраженности активизации личностной защиты до полного деструктурирования осуществляемой деятельности.

4. Мотивационное воздействие на мышление асимметрично по отношению к успешной и неуспешной по своим результатам деятельности. Негативные эффекты мотивационного воздействия проявляются как при успешном, так и при неуспешном развертывании мыслительной деятельности, однако в последнем случае их воздействие более существенно.

ЛИТЕРАТУРА

Арестова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1998. № 4. С. 40—52.

Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Тихомиров О. К. Компьютерный анализ мотивации мыслительной деятельности: возможности и ограничения // Вопр. психол. 1988. № 5. С. 83-90.

Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Тихомиров О. К. Развитие психодиагностических возможностей метода анализа уровня притязаний при применении компьютера // Вопр. психол. 1992. № 1. С. 152—157.

Арестова О. И., Глухарева А. В. Индивидуальные особенности поведения в ситуации хронического неуспеха при работе с компьютером // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 1. С. 12—22.

Березанская Н.Б. Индивидуальные стили использования ЭВМ при решении творческих задач // Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ/ Под ред. М. Г. Ярошевского, О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1987. С. 124-167.

Богданова Т. Г. Целеобразование при различной мотивации: Дис... канд. психол. наук. М., 1978.

Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М., 1981.

Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979.

Телегина Э. Д., Волкова Т. Г. Мотивация и процессы целеобразования // Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1976.

Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2.

Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975.

МОТИВАЦИЯ ПОТОКА И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАКЕРОВ

А. Е. Войскунский,
О. В. Смыелова

ВВЕДЕНИЕ

Внутренняя мотивация, в отличие от мотивации внешней, достаточно давно описана в психологических трудах (*Хекхаузен, 1986; Ярошевский, 1971; Collins, Amabile, 1999*). В первом случае поведение осуществляется ради себя самого или для реализации тематически связанных с мотивами целей. Во втором случае мотивы и цели деятельности обычно далеко отстоят друг от друга. Однако при решении теоретических и прикладных задач психологи, как правило, опирались на внешнюю мотивацию.

В последнее время феномены внутренней мотивации также начали привлекать к себе внимание. Руководители и вместе с ними практические психологи, имеющие дело с прекрасно знающими себе цену высококлассными специалистами, творческими работниками, спортсменами экстра-класса, одаренными детьми, удачливыми менеджерами и т.п. рано или поздно замечают, что даже если «внешняя» стимуляция давно исчерпана, результативность и эффективность деятельности не снижаются. И приходят к эмпирическому выводу, что, стало быть, «работают» (да еще как «работают»!) внутренние мотивы

Интерес к психологическим особенностям внутренней мотивации закономерен, хотя нельзя сказать, что так уж много рекомендаций

ыдано «на-гора» в практическом плане. Теоретические наработки ажже нельзя назвать обширными. Одним из наиболее многообещающих «прорывов» в области изучения внутренней мотивации можно азвать феномен опыта потока, описанный М. Чиксентмихайи.

Опыт потока понимается как специфическое состояние погло-енности деятельностью, в котором действие следует за действием огласно своей внутренней логике, а результат деятельности отходит в сознании субъекта на второй план. При этом поведение полностью захватывает субъекта, он выполняет его с радостью и удовольствием, не заботясь о конечном результате своих действий. Опыт потока и радость от его переживания в какой-либо деятельности способствуют возникновению мотивации переживания этого опыта и в дальнейшем (*Csikszentmihalyi, 2000*).

Как легко заметить из описания данного феномена, «поточная» мотивация во многих отношениях сходна с понятием внутренней мотивации. Исследователи не без оснований считают, что представления М. Чиксентмихайи об опыте потока могут рассматриваться в качестве конкретной разновидности внутренней мотивации (*Хекхаузен, 1986; Collins, Amabile, 1999*). Безусловно, переживание опыта потока субъектом вполне может возникать в тех случаях, когда его деятельность побуждается внутренним мотивом. Однако остается неясным, верно ли обратное? Означает ли переживание субъектом опыта потока, что в данный конкретный момент деятельность побуждается внутренним мотивом? По-видимому, дать определенный ответ на этот вопрос затруднительно: ведь точное соответствие требований задачи и навыков субъекта (как будет показано ниже, это одно из условий возникновения опыта потока) может наблюдаться в любом виде деятельности, и, соответственно, возможно появление положительных эмоций и других признаков опыта потока в условиях внешнего мотивирования.

ОПЫТ ПОТОКА: ИСТОРИЯ ОТКРЫТИЯ

Опыт потока был описан сравнительно недавно. Этот термин вместе с сопутствующими теоретическими и эмпирическими подходами был предложен М. Чиксентмихайи в 1975 году; основополагающая книга была переиздана спустя четверть века (*Csikszentmihalyi, 2000*). Интересно отметить, что исследованию опыта потока положил начало интерес М. Чиксентмихайи к внутренней мотивации. Известные на тот момент механизмы внешнего подкрепления, а также психоаналитическая теория не могли удовлетворить исследователя, задавшегося вопросом, почему, например, альпинисты готовы тратить последние

средства на поездку в горы и при этом рисковать не только всеми «внешними подкреплениями», имеющимися в цивилизованном мире, но даже и собственной жизнью. При подготовке диссертации М. Чиксентмихайи проводил наблюдения за художниками, увлеченными процессом написания картины: закончив свой труд, они, однако, более не проявляли к нему прежнего интереса, зато с завидным рвением принимались за работу над следующей картиной.

Принципиально важная идея, согласно которой игра привлекает детей и взрослых именно потому, что имеющиеся у играющего навыки соответствуют требованиям (игровой) задачи, пришла в голову М. Чиксентмихайи — уже преподавателю колледжа — на семинаре, где обсуждались результаты интервью с игроками спортивных команд, альпинистами, шахматистами. Этому предшествовало изучение мотивации увлеченных людей (а именно, скалолазов, шахматистов, хирургов): при описании своей деятельности они упоминали чувство власти, удовольствие от собственной компетентности, потерю ощущения времени, наступление положительных эмоций.

Именно на этом семинаре вместо применявшегося ранее термина «аутотелический опыт» возникло понятие «потока» — оно показалось проще и удобнее. М. Чиксентмихайи подчеркивает, что опыт потока «...приносит человеку чувство открытия, творческое ощущение переноса его в новую реальность» (*Csikszentmihalyi*, 1990, р. 74). Таким образом, в представлении об опыте потока (как аутотелическом опыте) изначально проявилась его природа как механизма внутренней мотивации (*Csikszentmihalyi*, 2000). Так, М. Чиксентмихайи утверждает, что во многих видах внутренне мотивированной деятельности (не предоставляющих субъекту никакого «внешнего» вознаграждения) основным побуждающим моментом является поток. Да и первоначальное название потока — аутотелический (от греч. «*αυτο*» — «сам», «*τελοο*» — цель), то есть самоцельный опыт — указывает на его родство с внутренней мотивацией.

Первоначальные исследования опыта потока, проводимые с помощью опросников и анкет, стали материалом для изданной в 1975 году книги М. Чиксентмихайи «Между скукой и тревогой» (*Csikszentmihalyi*, 2000), которая была замечена исследователями, но еще не стала бестселлером для широкой публики, как некоторые последующие книги.

Плодотворным оказалось сотрудничество М. Чиксентмихайи с итальянским исследователем Ф. Массимини. В результате было выработано представление о взаимосвязи опыта потока и процессов социализации (*Csikszentmihalyi*, 2000; *Csikszentmihalyi*, *Massimini*, 1985). Это обусловило понимание потока как оптимального опыта (*Csikszentmihalyi*, 1982), рождающего — в числе прочего — внутреннюю мотивацию. А непосредственно оптимальный опыт — это выбор мак-

симально сложных проблем (часто именуемых «вызовами») из тех, что преподносит человеку окружающая среда, однако при этом лишь тех задач, которые в достаточной степени соответствуют имеющимся у субъекта навыкам и умениям и потому могут быть решены. Оптимальный опыт связан с селективным восприятием поступающей из внешней среды информации и отбором лишь тех стимулов (и биологического, и социокультурного характера), которые приносят позитивные эффекты. Начиная с указанной статьи 1982-го года, представление о потоке как об оптимальном опыте заняло весьма важное место в исследовательской программе М. Чиксентмихайи (*Csikszentmihalyi*, 1990; *Massimini, Carli*, 1988).

Наряду с описанной ролью в индивидуальном развитии и в процессах социализации, исследователями делаются попытки придать описанному механизму эволюционную значимость. Благодаря понятию опыта потока сделана попытка объяснить существование ряда социальных институтов, сообществ и видов деятельности: ведь люди стремятся сохранить те традиции и виды деятельности, которые способны приносить удовольствие (*Csikszentmihalyi*, 2000).

Стремление к оптимальному опыту рождает соответствующую внутреннюю мотивацию, не зависящую от внешних вознаграждений. «Оптимальный опыт способствует индивидуальному развитию. Для повторения этого опыта люди охотятся за все более усложняющимися вызовами со стороны окружающей среды, и соответственно улучшают имеющиеся навыки» (*Massimini, Delle Fave*, 2000, р. 27). При этом, как замечают те же авторы, важно не принять за оптимальный пыт так называемый «миметический поток», примером которого может служить наркотическая зависимость. Подобная искусственная зависимость не способствует эффективной социализации. «Миметические» увлечения, в том числе антисоциального характера, вообще говоря, могут порождать ощущения, сходные с опытом потока.

Не всякая профессиональная деятельность способствует развитию оптимального опыта: ограничение личной инициативы, стандартизация и автоматизация труда, наборы готовых решений — все это ведет к тому, что работающие на производстве (и «белые воротнички», и «синие воротнички») сравнительно редко полагают свою работу источником оптимального опыта. Опыт потока они в большей мере связывают с послерабочим временем, отданным хобби. Наоборот, занимающиеся сложной, самостоятельной или творческой работой субъекты (называются, в частности, школьные учителя, работники искусства, фермеры) чаще сообщают исследователям, что испытывают ощущение оптимального опыта в ходе профессиональной деятельности. Разумеется, это эмпирическое наблюдение — не правило; контрпримером может служить описанный А.И. Солженицыным раб-

ский труд эзка Ивана Денисовича, в ходе которого, по меткому замечанию В.В. Петухова, проявились признаки состояния потока (*Петухов*, 1996, с. 100-103).

Так или иначе, исследователями проводится обширный цикл исследований опыта потока с применением специальных опросников. Задача этих исследований — определить, в каких повседневных видах активности находит проявление мотивация потока, или оптимальный опыт, как часто это происходит, а также — что представляется существенным — присуща ли мотивация опыта потока представителям всех народов, находящихся на самых разных ступенях общественного развития. Судя по кросс-культурным исследованиям (*Massimini, Delle Fave*, 2000; *Modernization and Cultural indenty...*, 1999), данный опыт действительно знаком представителям разных этносов и социумов и может считаться универсальным, а скорее всего, даже имеющим эволюционное значение (о чем упоминалось выше и на чем мы не имеем возможности останавливаться в силу ограниченности места). Можно лишь отметить следующее наблюдение: «Сообщество, которому известно, каким образом создавать аутоотелические личности, будет более счастливым и более эффективным, чем сообщество, которое полагается лишь на внешнюю мотивацию» (*Csikszentmihalyi*, 2000, р. 22). А аутоотелическая личность способна получать удовольствие от своих действий независимо от того, получит или нет внешнее вознаграждение.

В дальнейшем было проведено значительное количество прикладных работ по изучению опыта потока в конкретных видах деятельности. Это, к примеру, релаксация и сфера повседневной жизни в целом — в особенности применительно к подростковому возрасту (*Csikszentmihalyi*, 2000; *Csikszentmihalyi, Larson*, 1984; *Delle Fave, Bassi*, 2000; *Massimini, Carli*, 1988), а также покупательское поведение и маркетинг (*Hoffman, Novak*, 1996; *Hoffman, Novak, Duhachek*, 2002; *Senecal, Gharbi, Nantel*, без года), сфера обучения (*Bishay*, 1996; *Whalen*, 2001; *Uekawa, Borman, Lee*, без года).

Предпринимаются настойчивые попытки применить теоретическую модель опыта потока для описания деятельности, опосредствованной информационно-коммуникативными технологиями (*Воускунский*, 2000; *Макалатия*, 1996; *Chen, Wigand, Nilan*, 2000; *Ghani, Deshpande*, 1994; *Ghani, Supnik, Rooney*, 1991; *Hoffman, Novak*, 1997; *Chan, Repman*, 1999; *Trevino, Webster*, 1992; *Webster, Trevino, Ryan*, 1993). Впрочем, исследователи подчеркивают, что компьютеры применяются не только для работы, но и в учебной деятельности, в сфере рекреации, в игре и т.п. (*Bryce, Higgins*, без года; *Hoffman, Novak, Duhachek*, 2002; *McKenna, Lee*, 1995). Следует отметить содержательную работу Д. Хоффман и Т. Новака, одновременно обобщающую

множество проведенных исследований и включающую пионерское эмпирическое исследование (*Hoffman, Novak, 1997*).

Тем не менее опыт потока и особенно мотивация потока остаются сравнительно мало исследованным явлением. Те или иные характеристики мотивации потока описываются и в других понятиях (например, игра, удовольствие, медитация, увлеченность деятельностью и пр.). В них конкретные действия и их осознание также в той или иной степени сливаются для субъекта, внимание становится сфокусированным, цели деятельности — предельно ясными, обратная связь поступает быстро и четко. *Но отличительным признаком опыта потока, по М. Чиксентмихайи, является положение, согласно которому для его возникновения требования ситуации должны точно соответствовать имеющимся у субъекта умениям и навыкам.* При этом выполняемые действия — не заученные и не автоматизированные, они не чрезмерно трудны для субъекта, но и не излишне легки. Иначе, по меткому выражению Д. Хоффман и Т. Новака, потоком можно было бы назвать даже жевание жевательной резинки (*Там же*).

Итак, опыт потока означает хрупкое равновесие между требованиями ситуации и собственными возможностями (умениями, знаниями, навыками и т.п.), при этом и те, и другие должны быть необходимо выше некоторого порогового для данного человека уровня. Мотивация потока оказывает позитивное влияние на субъекта: повышается уровень обучаемости, формируются исследовательские формы поведения, происходит личностное развитие.

Опыт потока как относительно новое исследовательское направление имеет смысл анализировать с самых разных сторон: со стороны условий его достижения, сопутствующих переживаний и их изменений во времени, воздействия на эффективность осуществляемой деятельности, связи с другими мотивационными образованиями и т.п. В той или иной мере, все это имеет место. В зависимости от того, на каком аспекте опыта потока акцентируется внимание исследователя, изменяется стратегия изучения, различным образом строятся модели опыта потока, призванные объяснить психологические механизмы его функционирования. Претендуя на комплексное отражение психической жизни, опыт потока обладает очевидной мотивационной составляющей, и это дает полновесные основания говорить о мотивации потока, заниматься ее исследованием.

В России работы, посвященные экспериментальному изучению опыта потока, отсутствуют. Исключение составляет работа А.Г. Макалатия, изучавшей опыт потока в игровой деятельности, опосредствованной компьютером (*Макалатия, 1996*). Квалифицированная информация о новом направлении исследований появилась в середине 1990-х годов (*Буякас, 1995; Дормашев, Романов, 1995*). Соответствующую

шая феноменология рассматривалась в весьма общем плане, о чем свидетельствует понимание опыта потока как «...совокупности переживаний, которые сопровождают и одновременно мотивируют деятельность, непрерывно подталкивая субъекта на ее возобновление и продолжение независимо от внешних подкреплений» (*Дормашев, Романов, 1995, с. 248—249*). При этом ожидаемый результат деятельности «...отходит в сознании человека на задний план и само легко и точно протекающее действие полностью занимает внимание» (*Буякас, 1995, с. 53*). Интерес к изучению опыта потока возрастает.

Могут быть выделены три основных проблемы, возникающие при определении опыта потока: описательность, трудность выделения непосредственно опыта потока (а не условий, ему предшествующих или, наоборот, его последствий), а также различия в теоретических подходах исследователей. Остановимся на этом несколько подробнее.

1. Многие определения опыта потока являются описательными и раскрывают лишь отдельные стороны данного феномена. Так, одними авторами под потоком понимается «...целостное состояние субъекта, при котором он действует с полным вовлечением в ситуацию и сужением фокуса внимания», а наряду с этим другие авторы говорят о «...любом состоянии субъекта, играющего в игру или занимающегося спортом» (цит. по: *Hoffman, Novak, 1997*). Или же поток операционально определяется как линейная комбинация четырех характеристик: контроля, внимания, любопытства и внутренней мотивации (*Trevino, Webster, 1992; Webster, Trevino, Ryan, 1993*). Однако неясно, являются ли эти характеристики необходимыми условиями достижения состояния потока или следствиями? (*Hoffman, Novak, 1997*). Кроме того, в данном определении внутренняя мотивация определяется через себя же (опыт потока объясняется с помощью понятия внутренней мотивации).

2. Трудность отделения опыта потока от необходимых условий его возникновения и последствий его переживания. Основная проблема при определении опыта потока заключается в том, что часть определений описывает состояние потока или предшествующие ему условия, а часть — последствия его переживания.

3. Различия в определениях опыта потока связаны с развитием теоретических представлений о его природе и структуре. Первоначальное определение опыта потока, данное М. Чиксентмихайи, было скорее описательным: субъект «...испытывает это как единое перетекание от одного момента к следующему, где он контролирует свои действия и где нет существенного различия между собой и окружением, между стимулом и ответом или между прошлым, настоящим и будущим» (*Csikszentmihalyi, 2000, p. 36*). Однако в последующих рабо-

тах было обнаружено одно из самых существенных условий возникновения опыта потока: тонкий баланс между навыками субъекта и требованиями задачи, которые при этом являются более высокими, чем обычно (*Csikszentmihalyi*, 1990). Между тем описательные определения цитируются и применяются по-прежнему часто.

Данные проблемы в той или иной степени осознаются большинством исследователей, что заставляет обратить особое внимание на методы изучения данного явления.

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ОПЫТА ПОТОКА

В эмпирических исследованиях опыта потока выделяются три основных подхода к его измерению (*Hoffman, Novak*, 1997):

1. Ретроспективная оценка собственного опыта испытуемыми

В первоначальных исследованиях опыта потока, проведенных М. Чиксентмихайи и его сотрудниками, респондентам предлагалось описательное определение опыта потока: их просили оценить наличие и степень выраженности такого вида переживаний в их жизненном опыте. Таким образом, исследователи имели дело с ретроспективным отчетом об опыте испытуемых. Проводились также интервью, при этом вопросы зачастую отличались нечеткими формулировками. Целям дальнейшего анализа обычно служили сформулированные испытуемыми развернутые описания своих переживаний (*Chen, Wigand, Nilan*, 2000; *Hoffman, Novak*, 1997). От исходных описаний зависит многое: например, испытуемым предлагались шесть описаний «событий» (среди них — пиковое переживание, несчастье, опыт потока и др.), однако опыт потока был определен лишь как ощущения во время игры или занятий спортом, что ограничивает значимость результатов исследования (*Privette, Bundrick*, 1987).

2. Опросник заданного вида деятельности

Предполагается, что респонденты ретроспективно оценивают наличие опыта потока во время выполнения ими некоторой деятельности. Любопытно, что с помощью данного метода довольно часто изучался опыт потока в ходе выполнения опосредствованной компьютером деятельности. Так, в работе Л. Тревино и Дж. Вебстер (*Trevino, Webster*, 1992; *Webster, Trevino, Ryan*, 1993) испытуемыми были пользователи электронной почты (контрольную группу составляли пользователи голосовой почты) и студенты бизнес-школ, слушатели специального компьютерного курса. Аналогичная работа была проведена Дж. Гани и С. Дешпанде: они исследовали переживание опыта потока у менеджеров, использующих в своей работе компью-

теры (*Ghani, Deshpande, 1994*). Во всех исследованиях, проведенных в рамках данной методологии, опыт потока измерялся как комбинация нескольких характеристик — таких, как концентрация внимания, заинтересованность, имеющиеся у субъекта навыки, требования ситуации, контроль (*Hoffman, Novak, 1997*).

3. *Оценивание случайных видов опыта*

В попытке «ловить» в реальном времени моменты потока, а не апеллировать к воспоминаниям испытуемых о своем опыте, М. Чиксентмихайи с коллегами воспользовались пейджерами. Данный метод состоит в том, что в течение недели респондентам несколько раз в день присылается на пейджер сигнал, по которому они должны немедленно заполнить специальный опросник (*Experience Sampling Form*) с оценкой той деятельности, в которую они вовлечены в текущий момент. В опросник включены вопросы, направленные на измерение требований ситуации, навыков субъекта, мотивации выполнения данной деятельности, эмоционального состояния испытуемого. Универсальность процедуры позволяла много раз использовать одни и те же данные, а также сравнивать данные, полученные в разных экспериментах и с разными выборками. В числе наиболее экзотических М. Чиксентмихайи упоминает исследование, в котором сообщения на пейджер посылались альпинистам, находящимся в Непале; оказавшись в заваленной снегом палатке, «респонденты» в течение нескольких суток заполняли форму (*Csikszentmihalyi, 2000*). Нелишне отметить, что не всегда испытуемые столь аккуратны в заполнении опросника, как эти альпинисты: экспериментаторы получают от 50% до 90% заполненных форм (*Hoffman, Novak, 1997*).

Третий метод представляет собой, по-видимому, наиболее перспективный на данный момент инструмент измерения мотивации потока. Первые два метода являются по сути ретроспективными отчетами испытуемых о переживаниях, имевших место в прошлом. Однако по сравнению с оцениванием случайных видов опыта эти методы требуют меньших затрат времени и усилий как от экспериментаторов, так и от испытуемых.

Применяемые методы измерения опыта потока являются, по сути, опросными методами. Представляется удивительным, что при изучении такого комплексного состояния, как опыт потока, не было попыток измерения объективных показателей психофизиологическими методами. Не привлекаются и проективные методы исследования. Тем не менее на данном этапе изучения опыта потока опросные методы также оказались вполне результативными, и у исследователей накопилось достаточно материала для построения моделей опыта потока.

МОДЕЛИ ОПЫТА ПОТОКА

Построение модели потока необходимо связано с теми исходными определениями и методологией, которую принимает исследователь. На основании этого Т. Новак и Д. Хоффман (*Hoffman, Novak, 1997*) выделили три основных подхода к построению модели опыта потока:

1. Концептуальные модели.
2. Каузальные модели.
3. Модели сегментации канала потока.

Концептуальные модели

Как отмечалось выше, наряду с балансом между требованиями задачи и навыками субъекта (при этом и требования задачи, и необходимые для ее решения навыки должны быть выше среднего уровня), существенным условием достижения опыта потока является интерактивность или наличие обратной связи. В работах М. Чиксент-

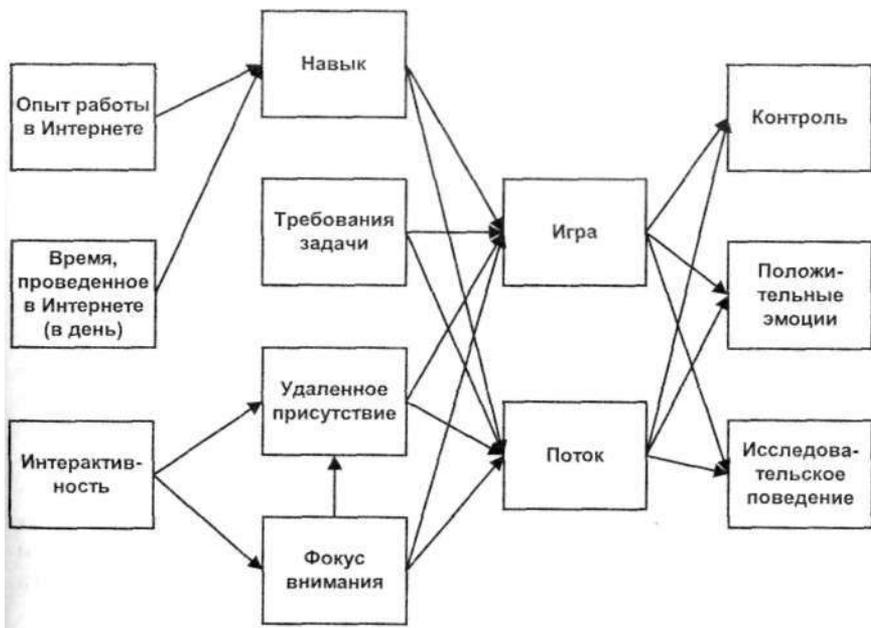


Рисунок 1. Концептуальная модель, разработанная Д. Хоффман и Т. Новаком

михайи четкая обратная связь признается важнейшей характеристикой деятельности: например, в альпинизме или в скалолазании «...физическая опасность предоставляет немедленную и четкую обратную связь о действиях субъекта, что создает предпосылки для переживания опыта потока» (*Csikszentmihalyi*, 2000, р. 84). Кроме того, переживанию опыта потока способствует возможность выбора уровня сложности решаемых задач. Таким образом, когда субъект способен оценивать свои возможности и выбирать подходящий уровень сложности, мотивация потока возникает чаще, чем в видах деятельности, где это затруднительно. На рисунке 1 представлена концептуальная модель, разработанная Д. Хоффман и Т. Новаком (*Hoffman, Novak*, 1996). В основе этой модели — определение потока через высокий уровень навыков, требований задачи и фокуса внимания, повышающихся в условиях интерактивности и удаленного присутствия, присущих Интернету.

Каузальные модели

Каузальные модели отличаются от концептуальных своей простотой и исходными методическими предпосылками. Обычно они сохраняют связь с опросниками заданного вида деятельности и обеспечивают эмпирическую проверку значимости и направленности предполагаемых отношений между конструктами.

Одна из каузальных моделей была предложена более десяти лет назад (*Ghani, Supnik, Rooney*, 1991). Исследователи исходили из того, что контроль и требования задачи стимулируют появление мотивации потока, и это было операционализировано как конструкты «удовольствие» и «концентрация». Контроль и поток предшествуют исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, предсказывает длительность самой деятельности. В более позднем исследовании в модели оказалось необходимым представить также навыки субъекта и требования задачи (*Ghani, Deshpande*, 1994). Разработанная каузальная модель проста: в ней «навык» ведет к контролированию ситуации, что приводит к появлению опыта потока. Как и навык, «требования ситуации» столь же прямо вызывают поток. Эта модель предоставляет эмпирическую поддержку тех определений потока, в которых соответствующие феномены появляются тогда, когда требования ситуации и поток очень высоки, а появлению потока независимо друг от друга способствуют и навыки, и требования ситуации.

Как отмечалось, концептуальные и каузальные модели близки по своей сути. Опыт потока операционализируется в них как своеобразный результат действия ряда условий, часть из которых должна со-

блюдаться одновременно, а другая часть следовать друг за другом в строгом порядке.

Модели сегментации канала

Данные модели используются обычно тогда, когда методом исследования служит оценивание случайных видов опыта. Они базируются на определении М. Чиксентмихайи, данном в терминах навыков и требований ситуации. Модели сегментации претендуют на объяснение всех возможных комбинаций (или, иначе, каналов) высоких/низких требований ситуации и навыков. На рисунке 2 показана модель с тремя каналами, в которой поток предстает как соответствие требований ситуации и навыка. Тревожность определяется как высокие требования ситуации в условиях низкого уровня развития навыков, обратная ситуация вызывает у субъекта состояние скуки.



Рисунок 2. Модель сегментации канала

Как легко видеть, в представленной на рисунке 2 модели не учтен тот факт, что для переживания опыта потока и требования ситуации, и навыка субъекта должны быть высокими. Поэтому в дальнейших исследованиях была принята в учет апатия как полная противополож-

ность опыту потока. Получившаяся модель с четырьмя каналами представлена на рисунке 3. Она получила эмпирическое подтверждение в проведенных исследованиях (*Hoffman, Novak, 1997*).



Рисунок 3. Модель сегментации канала (4 канала)

Исследователи обнаружили некоторые различия в четырех сегментах потока, которые могут быть описаны следующим образом (*Hoffman, Novak, 1997*):

1. Поток кардинально отличается от других состояний. Респонденты, отмечавшие, что в течение недели навыки и требования ситуации в каком-либо конкретном виде деятельности были выше среднего, оценивали этот вид деятельности выше среднего по всем использовавшимся индикаторам: удовольствие, позитивные эмоции, активация, концентрация, творчество, самоуважение и пр.

2. Опыт потока является полной оппозицией ситуации апатии. На основании эмпирических исследований был сделан вывод о том, что виды деятельности, отличающиеся низким уровнем требований задачи и низкими способностями испытуемого, противоположны деятельности, в которых возникает опыт потока. Поэтому модель с четырьмя каналами более приемлема, чем с тремя.

Расширенным вариантом модели с четырьмя каналами является модель с восемью каналами, в которой учитываются не только наиболее высокие, но и промежуточные уровни требований задачи и навыков субъекта. Она включает четыре дополнительных канала: возбуждение, контроль, релаксация и беспокойство.



Рисунок 4. Модель сегментации канала Д.Хоффман и Т.Новака

На рисунке 4 представлена повернутая на 45° модель с 8 каналами. Хотя она в целом соответствует модели на рисунке 3, но в ней по горизонтали помещена сумма требований ситуации и навыков (измерение апатия-поток), а по вертикали отложена разность между навыком и требованиями ситуации. Изменение координат (вместо требований задачи и навыков — их сумма и разность) есть результат исследовательской работы Д. Хоффман и Т. Новака {*Hoffman, Novak, 1996*}.

Их работа состоит как в измерении переживания опыта потока у пользователей Интернета, так и в поиске эмпирического подтверждения предложенных ими моделей. Авторы провели широкомасштабное исследование; составленный ими опросник включал вопросы,

касающиеся переживания опыта потока, требований ситуации, навыков субъекта, контроля, концентрации внимания, игры, активации и пр. Опросник был размещен в Интернете (www2000.ogsm.vanderbilt.edu). Сбор данных также был организован посредством Интернета. Анализ полученных данных показал, что шкала «сумма требований задачи и навыков субъекта» и шкалы, соответствующие их разности, совпадают со шкалой «опыт потока/апатия» и ортогональной шкале «тревожность/скука». Таким образом, в исследовании Д. Хоффман и Т. Новака было подтверждено предположение о возможности представления опыта потока как зависящего от двух переменных: суммы и разности требований ситуации и навыков субъекта.

Следует сделать вывод, что модель с 8 каналами, получившая эмпирическое подтверждение, является на данный момент наиболее многообещающей.

ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПОТОКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОПОСРЕДСТВОВАННОЙ КОМПЬЮТЕРОМ

Рассмотрим теперь эмпирические работы, посвященные изучению опыта потока в тех видах деятельности, которые непосредственно связаны с использованием компьютеров и современных информационных технологий (ИТ). Так, в работе Дж. Репман и Т. Чана проводился сравнительный анализ переживания опыта потока пользователем ИТ в зависимости от характеристик применяемых прикладных программ: электронной почты, чтения новостей, навигации по Интернету и программы Telnet (*Chan, Repman, 1999*).

Суммируя достигнутые М. Чиксентмихайи и другими исследователями результаты, Д. Хоффман и Т. Новак (*Hoffman, Novak, 1996; 1997*) полагают возможным описывать опыт потока в условиях работы в Интернете в следующих терминах:

- переживание потока (сопутствующее ему чувство удовольствия, потеря субъектом самоосознания);
- структурные характеристики деятельности в потоке (непрерывная последовательность ответов компьютера, самоподкрепление);
- условия достижения потока (баланс требований задачи и навыков субъекта, фокус внимания, удаленное присутствие).

Как легко видеть, данный подход включает в себя основные определения опыта потока с точки зрения его переживания во времени: условия его достижения, процесс его переживания — и со стороны структуры деятельности, и со стороны переживания потока человеком.

Работ, в которых изучается мотивация потока при включении в целостную деятельность (игровую, коммуникативную, познаватель-

ную и др.), осуществляемую посредством ИТ, сравнительно немного; в основном такие исследования посвящены изучению игровой деятельности с применением компьютерных игр. Так, в работе А.Г. Макалатия (1996) показано, что переживания, получаемые в ходе компьютерных игр, по всем характеристикам соответствуют «опыту потока». Были выявлены дополнительные механизмы, обеспечивающие так называемое «залипание» на процессе игры. Среди них своеобразный феномен «незаконченного действия», не позволяющий игроку забыть о незаконченной игре. Описан также механизм, напоминающий невротический механизм «бегства», желание игрока забыть на время о неприятной реальности. В случае такого «бегства» интенсивность непосредственного удовольствия от игры снижается, а по ее окончании наблюдается усталость, чувство опустошения, раздражение (*Там же*).

Исследование опыта потока, возникающего у людей, участвующих в ролевых групповых играх (так называемых MUD) в Интернете, провели К. Мак-Кенна и С. Ли (*McKenna, Lee, 1995*). В данном исследовании предположение о переживании игроками опыта потока во время игры подтвердилось. Были выявлены некоторые закономерности коллективных игр: испытываемое игроками чувство контроля, как составляющая опыта потока, коррелирует с социальным взаимодействием игроков — общением в чатах и игровой группами (*Там же*).

В аналитических работах, посвященных феномену зависимости от Интернета, высказывается предположение о переживании опыта потока так называемыми «аддиктами»: выделяются характеристики деятельности, способствующие появлению аутотелического опыта (*Войскунский, 2000*). На переживание опыта потока при работе в Интернете указывают такие характеристики, как поглощенность деятельностью, познавательная активность, отвлечение от окружения, забывание обязанностей и «выключенность» из актуального времени. Обнаруженная в работе К. Мак-Кенна и С. Ли связь составляющих опыта потока (контроля) и социального взаимодействия также может служить указанием на переживание опыта потока при коммуникации посредством Интернета.

Д. Хоффман и Т. Новак получили ряд фактов, касающихся, во-первых, переживания потока при применении Интернета, а во-вторых, зависимости его от наличного опыта работы в Интернете. Существенным представляется вывод о том, что показатели переживания опыта потока оказались выше у респондентов, чей род занятий так или иначе связан с компьютером — по сравнению с теми, чья работа не связана с использованием компьютера (*Hoffman, Novak, 1997*). В другом эмпирическом исследовании подтвержден факт диагностики опыта потока при работе в Интернете: «не наблюдалось значимых различий на сознательном уровне между опытом

потока при применении Интернета (Web) и при выполнении других видов деятельности, например, игрой в шахматы или скалолазанием» (Chen, Wigand, Nilan, 2000, p. 278).

Новый этап исследовательской работы Д. Хоффман и Т. Новака посвящен анализу опыта потока в опосредствованной Интернетом потребительской деятельности: в соавторстве с А. Духачеком ими было проведено изучение мотивации потока при целенаправленной (goal-directed) и исследовательской (experimental) деятельности покупателей в Интернет-магазинах (Hoffman, Novak, Duhacek, 2002). Интернет, на первый взгляд, способствует исследовательскому, ненаправленному поведению — этим нередко объясняется его привлекательность для потребителей. Однако, как показали результаты опроса, с переживанием опыта потока больше связана целенаправленная деятельность потребителей в Интернете, нежели спонтанное исследовательское поведение (Там же).

Таким образом, предположения исследователей о том, что опыт потока в высокой степени характеризует применение Интернета, подтверждаются проводимыми исследованиями и находят свое воплощение в разрабатываемых моделях. В ходе исследований несколько изменяется представление о потоке, добавляются новые составляющие (например, интерактивность системы и удаленное присутствие), которые могут, как считается, способствовать его усилению. Изучение мотивации потока в деятельности, связанной с применением информационных технологий, является перспективной линией исследования. Д. Хоффман и Т. Новак детально проанализировали множество определений опыта потока и предложили свой вариант, адаптированный к исследованию с применением ИТ. Они определяют феномен потока как «...состояние, возникающее при навигации по сети (имеются в виду сети, подобные Интернету), которое:

- характеризуется непрерывной последовательностью ответов, вызванных интерактивностью системы;
- приятно субъекту само по себе;
- сопровождается сужением самосознания;
- является самоподкрепляющимся» (Hoffman, Novak, 1996).

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ; ОПЫТ ПОТОКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАКЕРОВ

Постановка задачи

В ряде исследований опыта потока, возникающего при работе с ИТ, нами была поставлена задача изучения мотивации потока в деятельности хакеров. Такое исследование, насколько известно, ранее не

проводилось. Да и в целом психологических исследований, посвященных мотивации хакеров, практически нет.

Подробная характеристика деятельности хакеров и обзор соответствующей литературы выполнены в статье, посвященной психосемантическому исследованию мотивации хакеров *{Войскунский, Петренко, Смылова, 2003}*. В соответствии с распространенной точкой зрения, хакерство понимается как ярко выраженное увлечение познанием в сфере ИТ, выходящее за рамки профессиональной или учебной деятельности, а также за рамки практической необходимости. Стало быть, есть основания допустить, что хакерам присуща познавательная мотивация *{Бабаева, Войскунский, Смылова, 2000}*.

Впоследствии было показано *{Войскунский, Петренко, Смылова, 2003; Смылова, 2001}*, что наряду с познавательными мотивами деятельность хакеров побуждается также и мотивами социального характера, направленными, например, на признание со стороны общества или узкого социума в виде группы хакеров. Это подтверждают и социологические исследования, в которых упоминается, к примеру, стремление хакеров к «...признанию среди таких же, как и ты» или к «...борьбе за свободу информации» *{Taylor, 2000}*.

В литературе можно обнаружить ряд свидетельств того, что хакеры испытывают опыт потока в своей деятельности. Так, неоднократно подчеркивалось сходство этой деятельности («хакинга») с медитацией, экстазом, ощущением власти и могущества, слиянием с компьютером, поглощенностью взаимодействием с ним *{Войскунский, Петренко, Смылова, 2003; Рэймонд, 1996}*. Из большого выбора доступных задач хакеру относительно нетрудно выбрать задачу подходящего уровня сложности, причем обратная связь поступает практически мгновенно. Ряд самоописаний активности хакеров сходен с заявленным М. Чиксентмихайи механизмом «слияния действия и его осознания».

Выше были рассмотрены исследования, продемонстрировавшие наличие опыта потока у пользователей Интернета; поскольку хакеры являются едва ли не самыми активными пользователями, то для них также характерна мотивация потока. В работе Д. Хоффман и Т. Новака было показано, что те, чья работа связана с ИТ, в большей степени подвержены опыту потока, чем те, кто далек от компьютеров *{Hoffman, Novak, 1997}*. В соответствии с этим можно предположить, что более компетентные хакеры должны испытывать опыт потока сильнее, нежели менее компетентные. Таким образом, наша гипотеза состоит в том, что с увеличением квалификации в области «хакинга» возрастает переживаемый опыт потока.

Методика исследования

Специфика проведения исследования в сообществе хакеров накладывает определенные ограничения на применяемый методический материал и процедуру. Важное условие связано с тем, что для работы с хакерами — осторожными и предпочитающими анонимность — годится лишь опосредствованное Интернетом («онлайновое») исследование, процедура которого в настоящее время активно разрабатывается (*Бабанин, Смылова, 2001; Psychological Experiments on the Internet, 2000*). Второе условие состоит в том, что исследовательские методики должны быть компактными — выполнение заданий не должно занимать много времени, ибо телекоммуникационная связь может прерваться до завершения работы испытуемого, или же испытуемый может самостоятельно прервать работу из соображений экономии. Наконец, задание для испытуемых должно обладать свойством новизны, поскольку в Интернете размещены (и доступны для всех) не только распространенные психологические тесты, но и рекомендации по выбору социально желаемых ответов.

В соответствии с принятой методологией процедура исследования состояла в разработке специальной web-страницы и размещении на ней психологической методики. Испытуемые-хакеры должны заходить на эту страницу и выполнять предусмотренное задание. Перечисленные выше условия — онлайн-методология, компактность и новизна методического материала — наиболее важны для проводимого исследования.

В качестве методического материала был избран метод ретроспективного опроса. Основой для опросника послужил опросник измерения мотивации потока, разработанный Д. Хоффман и Т. Новаком (*Hoffman, Novak, 1997*).

Была проведена модификация этой методики. Опросник Д. Хоффман и Т. Новака включал 13 категорий: возбуждение, требования ситуации, контроль, исследовательское поведение, поток, интерактивность, концентрация внимания, игра, положительные эмоции, навыки, удаленное присутствие, потеря чувства времени, включенность. Вопросы нашего опросника были направлены на измерение мотивации потока по таким категориям, как возбуждение, соотношение требований ситуации и навыков, контроль, включенность во взаимодействие с компьютером, исследовательское поведение, игра, интерактивность, потеря чувства времени. Другие категории не были включены в опросник в силу следующих причин.

При формулировании вопросов, связанных с опытом потока, исследователи обычно приводят определения этого понятия, а затем обращаются к переживаниям испытуемых. На наш взгляд, подобная постановка вопроса провоцирует испытуемых на положительные от-

веты, поэтому вместо отдельных вопросов, касающихся мнения испытуемого о своих навыках и требованиях ситуации, использовался общий вопрос о соотношении навыков субъекта и требований задачи, как это делается в других исследованиях (*Chan, Repman, 1999*). Такая категория как «удаленное присутствие» подразумевается самим устройством Интернета. Категории «положительные эмоции» и «концентрация внимания» тесно связаны с другими характеристиками, включенными в модель опыта потока. Так, концентрация внимания является следствием интерактивности, а категория «интерактивность» является легко операционализируемой в опроснике. Положительные эмоции, по мнению многих авторов, являются следствием игрового поведения, также включенного в модель опыта потока (*Csikszentmihalyi, 2000*); этот компонент не входит в опросники, применяемые другими авторами.

Поскольку контроль специфической хакерской квалификации едва ли может быть реализован в рамках опросного исследования, то мы предположили, что она коррелирует (хотя, конечно, не совпадает) с программистской квалификацией. В силу этого опросник содержал вопросы, направленные на эксплицирование этой квалификации. В качестве таковой были приняты два параметра: длительность работы в сфере ИТ (оценивалась в годах) и широта опыта применения ИТ (оценивалась в количественных единицах: от испытуемого требовалось отметить те программные среды и языки программирования, в которых он работает или которые ему известны). Большие различия в квалификации хакеров признаются как самими хакерами, так и исследователями (*Войскунский, Петренко, Смылова, 2003; Рэймонд, 1996*).

Показателем переживания опыта потока в нашем исследовании служил суммарный балл каждого испытуемого (ответам «совершенно согласен» приписывалось 2 балла, «согласен» — 1 балл, «другое» — 0 баллов, «не согласен» — -1 балл, «абсолютно не согласен» — -2 балла). Опросник включал также вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик (возраст, регион проживания).

Проводились послеэкспериментальные интервью, направленные, в частности, на изучение особенностей целеполагания хакеров (т.е. особенности выбора ими задач для решения), а также на характер эмоций, испытываемых при работе с компьютером.

Процедура исследования

Изучение опыта потока в деятельности хакеров проводилось в двух группах испытуемых: в одной были собраны предположительно более компетентные, а в другой — предположительно менее компетентные хакеры. Предварительные консультации с хакерами показа-

ли, что более компетентными считаются посетители сайтов со специализированной хакерской тематикой, а менее компетентными — посетители сайтов, включающих, помимо нужных хакерам технических сведений, широкий спектр информации, в том числе развлекательного толка.

Эксперимент проходил в два этапа. На первом этапе (25 января—25 февраля 2001 г.) информация об исследовании была размещена на web-странице, посещаемой хакерами и содержащей полезную для них информацию наряду с развлекательной; кроме того, приглашения принять участие в эксперименте посылались на web-странички отдельных хакеров и хакерских групп. На втором этапе исследования (26 февраля—18 марта 2001 г.) информация о его проведении располагалась на сайтах, которые специализируются исключительно на хакерской тематике (не разбавленной чем-то **иным**) и пользуются известностью среди хакеров.

Согласно принципам онлайн-исследования, осуществлялась опосредствованная Интернетом обратная связь с испытуемыми: беседы, консультации, постэкспериментальные интервью, консультации с наиболее квалифицированными хакерами. В ответ на каждое письмо с комментарием (плюс с электронным адресом испытуемого) высылались благодарности за участие в исследовании и за комментарии. Уточняющие вопросы со стороны 49 испытуемых послужили основой для переписки с исследователями, включавшей обмен не менее чем двумя сообщениями с каждой стороны.

В результате проведения онлайн-исследования были получены протоколы, включавшие ответы испытуемых на вопросы относительно переживаемого ими опыта потока (на основании чего был подсчитан суммарный балл переживания опыта потока), демографические данные и данные об их квалификации.

Результаты исследования

Было получено 559 протоколов; все ответы, пришедшие с одного и того же адреса, тщательно рассматривались, и «двойные» протоколы исключались из анализа. После этой процедуры осталось 457 уникальных протоколов. Следует отметить, что не наблюдалось случаев многократного участия в эксперименте ради проверки испытуемыми собственных гипотез относительно целей исследования: все протоколы, пришедшие с одного и того же адреса, были одинаковыми, то есть явились результатом ошибки испытуемого, несколько раз нажавшего кнопку «Готово».

Первая группа состояла из **215** испытуемых, а вторая — из 242. Социально-демографические данные показывают, что в исследовании приняли участие испытуемые из разных регионов России, ближ-

Таблица 1

Распределение испытуемых 1-й и 2-й группы по регионам

Регион	1 группа		2 группа	
	количество испытуемых	% от общего количества	количество испытуемых	% от общего количества
Москва	38	17,7	80	33,2
Санкт-Петербург	16	7,4	13	5,4
СНГ	18	8,4	21	8,7
Дальнее зарубежье	46	21,4	21	8,7
Украина	20	9,3	33	13,7
Восточная часть России	5	2,3	10	4,1
Европейская часть России	22	10,2	22	9,1
Сибирь	16	7,4	17	7
Урал	6	2,8	18	7,5
Прибалтика	5	2,3	6	2,5
Не указан	23	10,7	1	0,4
Всего испытуемых	215		242	

него и дальнего зарубежья. Группы 1 и 2 не являются однородными в плане распределения испытуемых по регионам (см. таблицу 1). Так, значительная часть испытуемых 1-й группы проживает в дальнем зарубежье (21,4%) и Москве (17,7%). Третья часть (33,2%) испытуемых 2-й группы проживает в Москве и 13,7% — на Украине. В отношении возраста 1 и 2 группа оказались в определенном смысле уравнены: в среднем возраст испытуемых в обеих группах составляет 21—25 лет. Основная масса испытуемых (76% в первой группе и 85% — во второй) представлена молодыми людьми от 17 до 30 лет.

Данные о программистской квалификации испытуемых следующие. В обеих группах длительность опыта работы с компьютерами более чем половины испытуемых (58% в 1-й группе, 82% во 2-й группе) составляет более 5 лет. Средние значения широты опыта работы испытуемых с компьютерами различаются: для 1-й группы это число составляет 3,9, для 2-й группы — 5,2. Таким образом, во вторую группу вошли более квалифицированные испытуемые, имеющие более длительный и разнообразный опыт работы с информационными технологиями.

Как отмечалось, показателем «опыта потока» для каждого испытуемого можно считать его суммарный балл: все ответы каждого ис-

Таблица 2

Результаты двух групп испытуемых по опроснику «опыт потока»

	Кол-во испытуемых	Суммарный балл переживания опыта потока		
		среднее значение	медиана	станд. отклонение
1 группа	215	7,54	8	4,88
2 группа	242	5,27	5	4,23

пытуемого были просуммированы. Описательная статистика суммарных баллов по двум группам представлена в таблице 2.

Суммарный балл у испытуемых 1-й группы варьирует в пределах от -5 до 18 , во 2-й группе — от -8 до 18 . Тем самым разброс данных сдвинут в положительную сторону, так как теоретически он мог варьировать от -18 до $+18$. Таким образом, не нашлось испытуемых, которые бы на все вопросы опросника ответили отрицательно (и набрали бы в результате -18 баллов). Средние и медианы двух групп также различаются. По суммарному показателю опыта потока были обнаружены значимые различия между группами ($p < 0,0001$).

Дополнительный анализ различий между группами по отдельным составляющим мотивации потока показал, что основной вклад в различия между группами вносят такие составляющие как активность, потеря чувства времени и интерактивность (соответственно $p < 0,001$; $p < 0,08$; $p < 0,001$). Испытуемые 2-й группы оценивают активность выше. Предположительно это связано с оценкой значимости своей деятельности. Самый большой вклад в различия групп по параметру опыта потока внесла такая составляющая, как интерактивность. Такое состояние, когда «действие следует за действием в соответствии со своей внутренней логикой, которая не требует своего осознания действующим лицом» (Csikszentmihalyi, 2000, р. 35), достигается испытуемыми 1-й группы намного чаще, чем испытуемыми 2-й группы. Подобное распределение ответов может быть объяснено с учетом более высокой квалификации испытуемых 2-й группы.

Испытуемые не готовы сравнивать «хакинг» с игрой (средние значения по этой составляющей опыта потока равны $0,25$ и $-0,2$ в первой и во второй группе соответственно). Обратившись к постэкспериментальным интервью с испытуемыми, можно обнаружить, что они часто подчеркивают отличие своей деятельности от игры. «*Это другая игра*» (исп. Вальд); «*Можно, конечно, играть с инструментом, но это как пистолетом гвозди забивать*» (исп. С.А.); «*Работа*» (Дмитрий); «*Это—*

жизнь» (shak). Вероятно, при ответах на данный вопрос проявилось стремление испытуемых к определенности, четким формулировкам. Испытуемые считают свою деятельность важным делом, работой.

Такая составляющая опыта потока, как потеря чувства времени, в среднем высоко оценивается испытуемыми (1,26 балла в первой группе, 0,83 — во второй). То есть испытуемые обеих групп признают, что при работе с компьютером они, бывает, утрачивают чувство времени. Этот показатель во 2-й группе оказался несколько меньшим, чем в 1-й группе. Можно предположить, что с повышением опыта работы с компьютером у пользователей повышается контроль за своими действиями, в том числе и за временем, проводимым при работе над той или иной задачей.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ "1-Й И 2-Й ГРУППЫ

Как было показано выше, испытуемые 1-й группы значимо отличаются от испытуемых 2-й группы по таким параметрам, как переживание опыта потока и опыт работы с компьютерами (его длительность и широта). При этом было отмечено, что испытуемые 1-й группы имеют меньший опыт работы с компьютерами (и по времени, и по широте) и при этом значимо больше испытывают опыт потока ($p < 0,001$). Поэтому возникла задача выявить наиболее информативные переменные, которые вносят наибольший вклад в различия между группами. Для этой цели был проведен дискриминантный анализ данных по следующим переменным: суммарному баллу опыта потока, широте и длительности работы с компьютерами. Был использован пошаговый метод дискриминантного анализа: на каждом следующем шаге отбирались наиболее информативные переменные.

На первом шаге была определена переменная с наибольшим вкладом в различие групп: показатель переживания опыта потока ($p < 0,0001$). На втором этапе выделилась переменная широты опыта работы с компьютерами ($p < 0,0001$), а на третьем — длительность этого опыта ($p < 0,01$). Каноническая дискриминантная функция, разделяющая группы 1 и 2, представлена в таблице 3 стандартизованными коэффициентами, благодаря чему можно сравнивать «вклады» переменных (опыт потока, широта и длительность опыта работы с ИТ). Рассмотрим эти коэффициенты: определяющее значение имеет суммарный балл опыта потока, затем — глубина опыта и длительность работы с компьютерами. Кроме того, эти показатели разнонаправлены. Таким образом, для одной группы характерен высокий уровень опыта потока при небольших длительности и широте опыта работы с

**Стандартизованные коэффициенты
канонической дискриминантной функции**

Переменные	Стандартизованные коэффициенты канонической функции
Показатель переживания опыта потока	0,927901
Широта опыта работы с ИТ	-0,523860
Длительность опыта работы с ИТ	-0,308284
Собственное значение	0,184381

ИТ, для другой — низкий уровень опыта потока при достаточно большом и разнообразном опыте.

Таким образом, результаты дискриминантного анализа показали, что группы действительно отличаются по таким показателям, как переживание опыта потока и квалификация. На определенном этапе взаимодействия с компьютером именно переживание опыта потока является определяющим мотивацию хакеров образованием.

В ходе постэкспериментального интервью с испытуемыми обсуждались вопросы, касающиеся процессов целеполагания: выбора ими познавательных задач, специфичных для хакерской деятельности, эмоций, возникающих в процессе работы с компьютером, соответствия требований задач и имеющейся квалификации.

Интервью показали значение целеполагания для мотивации потока. Так, испытуемые первой группы предпочитают работать над проектами, ход осуществления которых им известен, и над задачами, которые ненамного труднее или немногим отличаются от уже решенных ими. Так, испытуемый Serge отмечает:

«Сами по себе все задачи решаемы, в том смысле, что пути их решений видны сразу, просто иногда средства (программы) бывают мной не изучены, то есть если братья за какой-либо проект, то основной упор, на мой взгляд, я делаю на время — хватает ли времени разобраться в том или ином нюансе самого проекта (изучение новых программ, которые помогли бы мне сделать проект более совершенным)».

Похожие особенности целеполагания характерны и для другого испытуемого этой группы, М.Г.: «Долгосрочные проекты часто не приносят удовольствия, просто на каком-то этапе все это перестает приносить удовольствие, так как нет результата. Поэтому сейчас берусь только за те проекты, где в обозримом будущем можно получить положительный результат.

Кстати, раньше, занимаясь хакерством, я не понимал, почему мне это интересно, почему, взломав защиту, я получал колоссальное удовольствие. Потом мне стало понятно, что просто быстрое достижение результата (быстрое по сравнению, например, с разработкой какого-то прикладного программного проекта) и приносило мне удовольствие. То есть удовольствие от работы с компьютером приносит хорошо выполненная работа, как и в любом другом деле, просто на компьютере зачастую можно быстрее получить нужный результат».

Испытуемые второй группы предпочитают работать над задачами, решение которых их интересует само по себе, вне зависимости от их сложности: «Все зависит исключительно от настроения и погоды ;)». Сегодня мне может захотеться написать бесплатный почтовый сервер, типа mail.ru, завтра я начну писать бухгалтерию под Линукс, послезавтра систему учета трафика в сети, а в следующий день я, утомленный предыдущим писательством, вообще не захочу писать ничего ;).

Скорее всего, интересность задачи определяется сиюминутным порывом — сейчас интересно, завтра нет» (Юрий К.).

Как можно легко увидеть из примеров, приведенных Юрием К., он самостоятельно выбирает проекты; примеры, приведенные им, представляют собой весьма сложные проекты, в ряде случаев уже реализованные другими программистами или хакерами (возможно, целыми коллективами), эти проекты требуют значительного времени и усилий. Кроме того, можно отметить, что стремление создать такую же программу, которая уже функционирует в Интернете (например, сервер mail.ru), может побуждаться внешней мотивацией достижения, самоутверждения и пр.; испытуемого может привлекать сам процесс проверки своих сил, сравнения своих возможностей с возможностями целых команд программистов.

Сходные представления о своем увлечении характерны и для другого испытуемого, У.К.: «...Постоянно ощущаю нехватку информации и знаний, поскольку в голове вечно роятся идеи и для их осуществления это все необходимо. Задачи выбираются, в первую очередь, исходя из их интересности для меня, и сложность задачи при выборе практически не играет роли (или стоит где-то в конце списка приоритетов)».

Таким образом, особенности целеобразования влияют на мотивацию потока. Если хакеры первой группы переживают опыт потока в ходе «хакинга» и выбирают очередные проекты таким образом, чтобы обеспечить возможность такого переживания в дальнейшем, то испытуемые второй группы в меньшей степени испытывают опыт потока и выбирают проекты либо исходя из своих познавательных интересов, либо движимые внешней мотивацией социального харак-

тера (достижения, самоутверждения и пр.). Следовательно, можно говорить о фиксации на мотивации потока (1-я группа) или о предполагаемом сочетании внутренних и внешних мотивов деятельности при слабой выраженности мотивации потока (2-я группа).

Поскольку полученная в результате дискриминантного анализа классификационная функция объясняет в среднем 67,7% распределения испытуемых по группам (в первой группе — 57,4%, во второй — 76 % правильных «попаданий» испытуемых в группу), был проведен кластерный анализ данных методом к-значений.

Наиболее четким оказалось разделение испытуемых на три группы. По результатам кластерного анализа выделились следующие группы (см. рис. 5): для первого кластера характерно высокое переживание опыта потока в сочетании со средней квалификацией; испытуемые, попавшие во второй кластер, характеризуются высоким переживанием опыта потока и обладают наибольшим опытом работы с компьютерами; в третьем кластере испытуемые, обладая относительно небольшим опытом работы с компьютерами, практически не испытывают мотивацию потока.

Рассмотрим для начала, не совпадает ли какой-либо из трех кластеров с одной из экспериментальных групп, различных по квалификации и способу рекрутирования входящих в них испытуемых. На

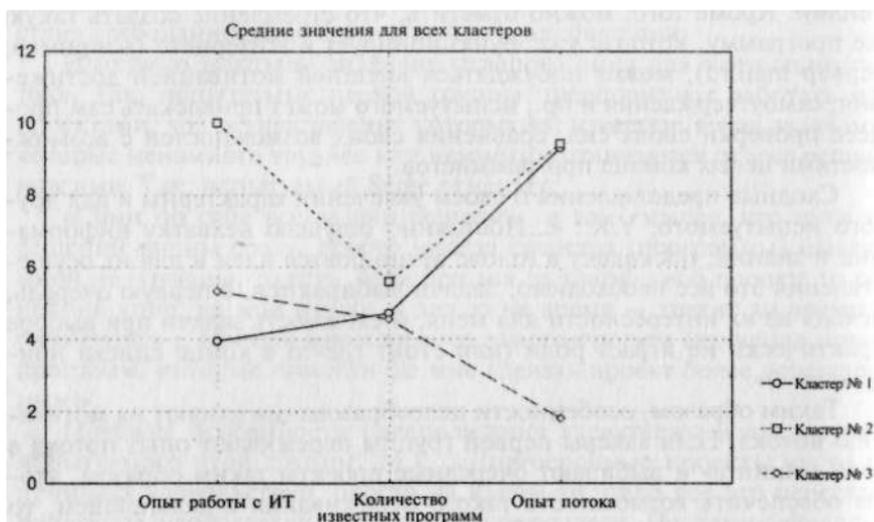


Рисунок 5. Средние значения переменных для выделенных кластеров

рисунке 6 показано, как распределились испытуемые исходных 1-й и 2-й группы по выделенным кластерам. Так, более половины испытуемых из исходной первой группы (высокие показатели по переживанию опыта потока при средних широте и длительности опыта работы с компьютерами) оказалась в кластере 1. Оставшиеся испытуемые почти поровну распределились по двум остальным кластерам. Исходная вторая группа оказалась менее однородна — в третий кластер (низкое переживание опыта потока при среднем опыте работы с компьютерами) вошли 48% испытуемых, 30% испытуемых — в первый кластер, и оставшиеся 22% — во второй.

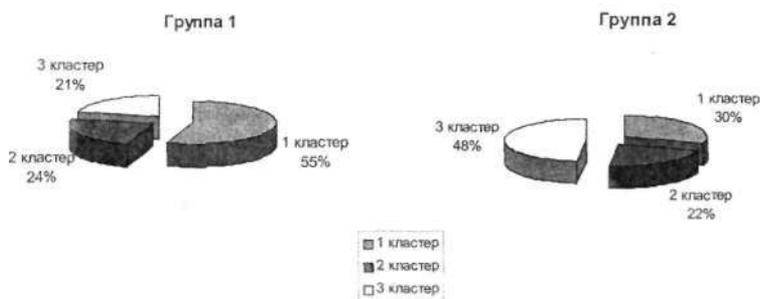


Рисунок 6. Распределение испытуемых 1-й и 2-й групп по кластерам

Таким образом, распределение испытуемых по кластерам не совпадает с исходным разделением их на две экспериментальные группы. Охарактеризуем три новые группы, совпадающие с кластерами. Две из них аналогичны по своим характеристикам исходным экспериментальным группам. Это группа из 181 испытуемого с высокой мотивацией потока при сравнительно невысокой квалификации, а также группа из 167 испытуемых со слабым переживанием опыта потока при сравнительно большом опыте работы с компьютерами. Помимо этого, оказалось возможным выделить группу из 109 испытуемых с большим опытом работы с компьютерами (в среднем 10 лет) и высокими показателями мотивации потока. Это крайне важный результат, на основании которого представляется возможным выявить временную динамику мотивации переживания опыта потока хакерами. Это будет сделано в следующем разделе.

Что же касается исходной гипотезы, согласно которой мотивация потока усиливается по мере повышения квалификации, то надо признать, что зависимость не столь прямолинейна и приобретает, судя по результатам кластерного анализа, более сложный характер: мотивация потока сильна у наименее и у наиболее квалифицированных

хакеров. Даже незначительное (по сравнению с начальным уровнем) повышение квалификации может самым кризисным образом отразиться на переживании опыта потока, особенно если процессы целеполагания недостаточно гибки. И только дальнейшие усилия, направленные на приобретение специальных знаний, ведут к возвращению баланса между навыками и сложностью решаемых задач, а тем самым и к избавлению от «кризиса» — повторному обретению мотивации потока. Тем самым зависимость между квалификацией и потоком — волнообразная. Следует заметить, что на каждом «гребне» этой условной «волны» — немалое количество хакеров.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ПОТОКА У ХАКЕРОВ

Предположительная динамика в общих чертах представляется следующей. На начальном этапе активности в качестве хакера степень знакомства с продуктами ИТ обычно бывает невысока. Освоение наиболее простых специализированных хакерских программ не требует, согласно всеобщему мнению, высокой программистской квалификации. Независимо от исходной мотивации, новичок, ставя перед собой посильные задачи, увлекается «хакингом» и неожиданно для себя испытывает переживание, близкое по феноменологии к мотивации потока.

Если подобное переживание фиксируется, то хакер надолго остается на начальной стадии как специфических хакерских, так и программистских умений и навыков. Судя по литературным данным, не утруждающие себя существенным повышением квалификации хакеры весьма многочисленны, а вероятный мотивационный механизм может быть представлен следующим образом. Реализуемые таким хакером цели постепенно усложняются эволюционным путем: имеет место специфический механизм возрастания притязаний по модели «планирование от достигнутого». Главное условие — не нарушить баланс между имеющимися навыками и уровнем сложности выбираемых задач. Это сравнительно комфортный жизненный стиль малоквалифицированного хакера: упорная работа над совершенствованием знаний и умений не требуется, зато «хакинг» побуждается мотивацией потока и потому надолго сохраняет высокую привлекательность.

Стремление разработчиков программного обеспечения сделать интерфейс программ (в том числе специфически хакерских) «дружелюбным», или «дружественным» для пользователя (user-friendly), а стандарты программ — универсальными, в немалой степени способствует приобретению и фиксации хакерами мотивации потока. Имеется в виду следующее. В последнее время стало относительно неслож-

но овладеть начальным уровнем познаний и, применяя стандартные хакерские программы, приступить к достаточно эффективному (и, по большому счету, несложному) «хакингу». Среди «выигрышей» — не только приобретение и сохранение мотивации потока, но зачастую и «внешние» награды в виде лестной репутации «крутого хакера» среди далеких от хакерства людей. Так что замечание о комфортном жизненном стиле представляется уместным.

Видятся несколько вариантов утраты — временной или навсегда — мотивации потока хакерами. Во-первых, это повышение квалификации в применении ИТ, не сопровождающееся изменением целей и задач «хакинга». В этом случае разрушается баланс между уровнем сложности задач и наличными навыками; простые хакерские задачи перестают сопровождаться мотивацией потока, и хакерство утрачивает свою привлекательность. Таков путь к постепенному уходу из хакерского сообщества: он неоднократно описан бывшими хакерами, переквалифицировавшимися, к примеру, в специалистов в области защиты информации — в частности, от хакерских вторжений.

Во-вторых, это немотивированное усложнение хакерских целей и задач — без сопутствующего повышения программистской квалификации. В этом случае хакер действует «на авось», успехи его обычно невелики, мотивация потока исчезает или становится редкой. И хотя ему может улыбнуться случайная удача, куда чаще малоквалифицированному хакеру с завышенными притязаниями не удастся самореализоваться. Если он не примкнет к продуктивной группе, в которой его ограниченные способности окажутся востребованными, то неминуемо покинет хакерское сообщество.

И в-третьих, это вскрытый в нашем исследовании механизм периодической утраты мотивации потока в результате дисбаланса решаемых задач и наличных навыков, после чего баланс — уже на новом уровне знаний и притязаний — достигается вновь и сопровождается повторным обретением мотивации потока; процесс этот может повторяться много раз. Можно предполагать, что таков ведущий мотивационный механизм квалифицированного хакерства, и результаты проведенного исследования дают этому определенное подтверждение.

Следует напомнить, что деятельность всегда полимотивирована, и не следует ожидать, что в реальной жизни описанные механизмы встречаются в описанном выше «чистом виде». Ведь внешние мотивы также вносят свою лепту в хакерскую активность. Они способны вступать во взаимодействие с мотивацией переживания опыта потока, они же создают дополнительную побуждающую силу, на определенных этапах помогающую преодолевать рассогласование между навыками и требованиями задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опыт потока представляет собой мощный мотивационный механизм, исследованием которого занимается все большее число психологов. Это одна из наиболее разработанных на сегодняшний день экспликаций механизмов внутренней мотивации. Разработанные к данному моменту методические находки и модели представляются достаточно обоснованными. Они подробно описаны в статье; показано, что они могут найти применение в самых разных сферах общественной практики.

Одной из таких сфер является применение компьютеров и Интернета. Эта область практики привлекала внимание ряда специалистов; они обосновали перспективность применения методологии опыта потока. В то же время деятельность хакеров до сих пор не привлекала внимание психологов.

В нашей работе методология опыта потока использована для изучения деятельности хакеров. В работе нашел применение метод онлайн-нового исследования. В результате оказалось возможным выявить предположительную динамику мотивации переживания опыта потока в деятельности хакеров. Эта динамика, согласно предположению, зависит от технической (программистской) квалификации хакеров и от особенностей процессов целеполагания.

Авторы далеки от мысли, что поставленные проблемы нашли окончательное решение. Могут быть отмечены некоторые перспективные направления дальнейших исследований в области мотивации хакерства. К примеру, насколько высока корреляция между хакерской и программистской квалификацией? В каком соотношении представлены в хакерской деятельности внешние и внутренние мотивы? Что стоит за своеобразным «кризисом опыта потока», или снижением (может статься, временным) переживания хакером мотивации потока? Эти и многие другие вопросы заслуживают тщательного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

Бабаева Ю.Д., Войскунасый А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 11—39.

Бабанин Л.Н., Смылова О.В. Метод онлайн-нового психологического эксперимента // Материалы международной Интернет-конференции «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий» / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2001. С. 253—262.

Буякас Г.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1995. № 2. С. 53–61.

Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 100–131.

Войскунский Л.Е., Петренко В.Ф., Смылова О. В. Психосемантическое исследование мотивации хакеров // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 1.

Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. М.: Тривола, 1995.

Макалатия А.Г. Особенности внимания в состоянии поглощенности деятельностью // Психология сегодня. М.: Российское психологическое общество, 1996. С. 113–114.

Петухов В.В. Природа и культура. М.: Тривола, 1996.

Рэймонд Э.С. Новый словарь хакера. М.: ЦентрКом, 1996.

Смылова О.В. Анализ представлений о мотивации хакеров // Материалы международной Интернет-конференции «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий» / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2001. С. 47–58.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2.

Ярошевский М.Е. О внешней и внутренней мотивации научного творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971. С. 204–224.

Bishay A. Teacher Motivation and Job Satisfaction: a Study Employing Experience Sampling Method // Journal of Undergraduate Sciences. 1996. № 3. P. 147–154. [[www document](http://www.document.hcs.harvard.edu/~ius/0303/bishav.pdf)] [hcs.harvard.edu/~ius/0303/bishav.pdf](http://www.document.hcs.harvard.edu/~ius/0303/bishav.pdf)

Bryce J., Higgins D. Optimal experience: a framework for understanding the phenomenology of computer use. [[www document](http://www.uclan.ac.uk/facs/science/psychol/gcrf/recreat.htm)]: <http://www.uclan.ac.uk/facs/science/psychol/gcrf/recreat.htm>

Chan T.S., Repman J. Flow in Web Based Instructional Activity: An Exploratory Research Project // International Journal of Educational Telecommunications. 1999. Vol. 5(3). P. 225–237.

Chen H., Wigand R.T., Nilan M.S. Exploring Web users' optimal flow experiences // Information Technology & People. 2000. Vol. 13(4). P. 263–281.

Collins M.A., Amabile T.M. Motivation and Creativity // Handbook of Creativity/ R.J. Sternberg (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1999.

Csikszentmihalyi M. Toward a psychology of optimal experience // Review of Personality and Social Psychology / L. Wheeler (Ed.). Vol. 3. Beverly Hills (CA): Sage, 1982. P. 13–36.

Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row, 1990.

Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San-Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Csikszentmihalyi M., Larson R. Being Adolescent. New York: Basic Books, 1984.

Csikszentmihalyi A., Massimini F. On the psychological selection of bio-cultural information // *New Ideas in Psychology*. 1985. Vol. 3(2). P. 115—138.

Delle Fave A., Bassi M. The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 2000. Vol. 126(3). P. 347-367.

Ghani J.A., Deshpande S.P. Task Characteristics and the Experience of Optimal Flow in Human-Computer Interaction // *The Journal of Psychology*. 1994. № 128(4). P. 381-391.

Ghani, J.A., Supnick R., Rooney P. The Experience of Flow in Computer-Mediated and in Face-to-Face Groups // *Proceedings of the Twelfth International Conference on Information Systems / J.I. DeGross, I. Benbasat, G. DeSanctis, C.M. Beath (Eds.)*. New York, 1991.

Hoffman D.L., Novak T.P. Marketing in Hypermedia Computer-Mediated Environments: Conceptual Foundations // *Journal of Marketing*. 1996. № 60 (July). P. 50-68.

Hoffman D.L., Novak T.P. Measuring the Flow Experience Among Web Users. 1997. [www document] <http://ecommerce.vanderbilt.edu/papers.html>

Hoffman D.L., Novak T.P., Duhachek A. The Influence of Goal-Directed and Experimental Activities on Online Flow Experiences. 2002. [www-document] <http://www.ecommerce.vanderbilt.edu/research/manuscripts/index.htm>

Massimini F., Carli M. The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience // *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness / M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi (Eds.)*. New York: Cambridge University Press, 1988. P. 288—306.

Massimini F., Delle Fave A. Individual development in a bio-cultural perspective // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 24—33.

McKenna K., Lee S. A Love Affair with Muds: Flow and Social Interaction in Multi-User Dungeons. 1995. [www-document] <http://oak.eats.ohiou.edu/~sl302186/mud.htm>

Modernization and Cultural Identity: An Interdisciplinary Approach / A. Delle Fave, F. Meli (Eds.). Milano: Edizioni dell'Arco, 1999.

Privette G., Bundrick CM. Measurement of Experience: Construct and Content Validity of the Experience Questionnaire // *Perceptual and Motor Skills*. 1987. Vol. 65. P. 315-332.

Psychological Experiments on the Internet / M.H. Birnbaum (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 2000.

Senecal S., Gharbi J.-E., Nantel J. The Influence of the Flow on Hedonic and Utilitarian Shopping Values, [www document] <http://www.hec.ca/chairerbc/publications/articles/ACR.htm>

Taylor P.A. Hackers: Crime in the Digital Sublime. London: Routledge, 2000.

Trevino L.K., Webster J. Flow in Computer-Mediated Communication // Communication Research. 1992. Vol. 19(5). P. 539—573.

Webster J., Trevino L.K., Ryan L. The Dimensionality and Correlates of Flow in Human Computer Interactions // Computers in Human Behavior. 1993. Vol. 9(4). P. 411-426.

Whalen S. P. Revisiting «The Problem of Match»: Contributions of Flow Theory to Talent Development // Talent Development. IV / N. Colangelo, S. Assouline (Eds.). Scottsdale (AZ), 2001. P. 317—328. [www document] <http://print.ditd.org/floater==207.html>

Uekawa K., Borman K., Lee R. Assessing Student Engagement in Mathematics and Science Classrooms Using the Experience Sampling Method, [www document] <http://www.sistudvforum.org/pubs/5BormanUSI—1.pdf>.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ВОЗМОЖНОСТИ: МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ¹

Г. В. Иванченко

Интерес к существующим, но не проявленным характеристикам личности и человеческого бытия в целом существовал на всем протяжении многовековой истории философии и психологии. Однако нельзя не заметить, что объяснительный потенциал категорий «возможности» и «потенциал» (человеческий, личностный, профессиональный и т.п.) реализован явно недостаточно.

Впрочем, насколько маргинальным, не интегрированным в систему психологической терминологии остается термин «возможности», настолько в последние годы утвердилось понятие «человеческий потенциал», определяющее ныне одну из наиболее актуальных междисциплинарных проблем, получивших к тому же «мировое признание» (отчасти благодаря интеграции с проблематикой «устойчивого развития»). В России эта проблема рассматривается в рамках концепции человеческого потенциала в Институте человека РАН {*Генисаретский, Носов, Юдин, 1996; Келле, 1997; Авдеева, Ашмарин, Степанова, 1997* и др.), где понятие человеческого потенциала «переопределяется», конкретизируется в различных аспектах его изучения: социально-организационном, экономическом, социально-экологическом и экзистенциальном. Сформулированы понятия базового, деятельностного, психологического потенциала — как индивидуального, так и

¹ Работа выполнена при поддержке программы грантов Президента Российской Федерации молодым ученым, проект № 01-06-99156м.

популяционного (Зараковский, Степанова, 1998), психофизиологического потенциала (Медведев, Зараковский, 1994), профессионального потенциала личности (Маноха, 1995).

Эти новейшие исследования опираются на богатую психологическую традицию. Еще в шестидесятые годы XX века развитие идей экзистенциальной и гуманистической психологии привело к созданию движения «Человеческий потенциал» (Эсаленский институт, США). Многомерный процесс развития личности описывался через понятия «стремление к смыслу» (В. Франкл), «полноценного человеческого функционирования» (К. Роджерс), «самоактуализации», «самореализации» (Ш. Бюлер, А. Маслоу). В российской психологии также накоплен опыт изучения человеческого потенциала, проявляющегося как личностный и творческий: психология творчества (Д.Б. Богдавленская, Я.А. Пономарев), психология субъективности (В.И. Слободчиков), психологическая антропология (В.П. Зинченко), психология жизненного пути (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник), психология неадаптивной активности (В.А. Петровский), концепции жизненных миров личности (Ф.Е. Василюк) и метаиндивидуального мира (Л.Я. Дорфман), психология смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев).

Возможностям повезло гораздо меньше. Ни один из советских и российских психологических словарей не содержит термина «возможности» (как, впрочем, и статей, посвященных понятию «потенциал личности»). Этот термин преимущественно употребляется, когда нужно уточнить, оттенить ту или иную грань связанных с личностью и мотивацией понятий. Так, характеризуя процесс саморегуляции, К.А. Абульханова-Славская указывает, что «личность "принимает в расчет" не только "нужное количество, меру активности", но и учитывает свое состояние, возможности, всю совокупность мотивов, социально-психологических ориентации и т.д.» (1991, с. 97). А.А. Ершовым мотивообразующий эффект саморегуляции определяется через соизмерение человеком своих возможностей и «духовных, интеллектуальных, волевых, физических потенциалов» с требованиями среды, условиями и целями деятельности, с объективно необходимыми затратами (1991, с. 15—16). В монографии А.А. Ершова определения понятий «возможности» и «потенциалы» не сформулированы; К.А. Абульханова-Славская, раскрывая свое понимание возможностей субъекта (от которых зависит регуляция деятельности), специально оговаривает ограниченность этого определения контекстом: «...В данном случае мы имеем в виду его способности, навыки и особенности реакции на неожиданность и т.д.» (1980, с. 270).

В философии с помощью парных категорий возможности и действительности описываются процессы развития материального мира.

Возможность как объективная тенденция развития при определенных условиях переходит в действительность, существующую как реализация некоторой возможности. Взаимопереходы реальной и абстрактной возможностей, количественное их соотношение составляют основу вероятностного прогнозирования субъектом последствий своих действий, а также тенденций, существующих независимо от него.

Практически все вопросы, поставленные в философии применительно к проблемам возможного и действительного, имеют тесную связь со сферой психологии — например, соотношение «актуального» и «потенциального». Еще Аристотель в «Метафизике» предупреждал о невозможности строго определить «потенцию», «акт» и связывающую их «энергию». Возможность перевода потенциального в действительное, считал Гегель, содержится в человеческом действии: «Истинное бытие человека есть его действие: в нем индивидуальность действительна» (1959, с. 172). Достаточно близкие положения высказывались и С.Л. Рубинштейном, и А.Н. Леонтьевым: сознание только опосредует изменения, производимые действиями субъекта.

Другой аспект связан с проблемой соотношения свободы и детерминированности в человеческой деятельности (обзор психологических подходов к этой проблеме см. в: *Леонтьев*, 2000). Оппозиция «свобода—детерминизм» издавна служит эвристическим основанием в классификациях психологических теорий и подходов. Разные степени свободы, вероятно, не образуют однородный континуум, поскольку свобода и необходимость могут представлять одну и ту же сущность, что отражено, например, в следующем высказывании Шеллинга: «Именно сама внутренняя необходимость умпостигаемой сущности и есть свобода <...>. Необходимость и свобода существуют одна в другой, как одна сущность, лишь рассматриваемая с разных сторон и потому являющаяся то одним, то другим» (1908, с. 127).

Еще одна грань проблемы возможного в философии — проблема потенциальной бесконечности. Трактовка самосознания как бесконечного стремления восходит к Платону, проходит через всю платоническую традицию христианской философии к утверждению Фихте о том, что сущность человеческого *Я* есть бесконечное стремление. В своих желаниях и действиях *Я* всегда встречает границу, препятствие: без такого ограничения, такого чувства конечности не было бы стремления. Но вместе с тем «...стремление есть отрицание ограничений, выход за пределы каждой вновь полагаемой границы: и без такого чувства от всякой данной конечности тоже не было бы стремления» (цит. по: *Вышеславец*, 1994, с. 139). Вряд ли возможно определить, когда — в историческом масштабе — человеческое *Я* приобретает импульс такого рода, стремясь не к чему-то опреде-

ленному, но — к пределу возможного. Карл Ясперс, один из самых пронизательных мыслителей XX века, само появление человека современного типа связывал с появляющейся в «осевое время» рефлексией человека относительно границ и пределов своих возможностей. Ясперс полагал, что в осевое время разрыв между возможностями большинства людей и возможностями отдельных личностей был существенно выше, нежели сейчас (Ясперс, 1994).

Разработка трагических граней диалектики возможного и невозможного связана прежде всего с именем Серена Кьеркегора. Человеческое Я, по Кьеркегору, равным образом нуждается в возможности и необходимости: «...Оно необходимость, ибо является собою, но и возможность, ибо должно собою стать» (1993, с. 272). Недостаток необходимости вызывает «потерю Я», «отчаяние возможного», недостаток же возможного означает, что для человека все стало необходимостью или банальностью. По Кьеркегору, отчаянию этого рода в первую очередь подвержены детерминисты и фаталисты. В первую очередь — но, увы, не только они. М. Хайдеггер убедительно выстраивает логику отношения конформистского сознания к возможному — когда толкования других заранее ограничивают «...свободные для выбора возможности кругом известного, достижимого, терпимого, того, что пристойно и прилично. Эта нивелировка возможностей присутствия до ближайше доступного осуществляет вместе с тем зашоривание возможного как такового. Средняя повседневность становится слепа к возможностям и успокаивается одним "действительным". Эта успокоенность не исключает расширенной деловитости озабочения, но возбуждает ее. Воля не волит тогда позитивных новых возможностей, но имеющееся в распоряжении "тактически" видоизменяется таким образом, что возникает видимость каких-то свершений» (1997, с. 194).

Можно было бы и дальше продолжать краткий экскурс в философскую проблематику возможного и невозможного, но остановимся на этом, отметив тесное переплетение философских, психологических, социальных аспектов проблемы.

Границы возможного не существуют вне осознающего их человеческого сознания; вместе с тем, будучи осознанными однажды, они становятся неотъемлемым элементом жизненного мира человека — «организованной совокупности всех объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями» (Леонтьев, 1990, с. 51). На наш взгляд, ни одно из используемых в психологии мотивации понятий не совпадает с теми, которыми описываются представления человека о его возможностях в единстве с мотивационными побуждениями к их достижению. Сферу возможно определим как относительно устойчивую систему взаимосвязанных

целей-ценностей, достижимых при изменениях наличной ситуации субъекта вследствие ее собственной динамики развития или в результате деятельности субъекта (либо прекращения деятельности). При наиболее благоприятных условиях и максимальной эффективности и мотивированности субъекта результат его деятельности будет соответствовать пределу, или границе возможного (подробнее см. *Иванченко, 1998*). Сфера невозможного лежит «по ту сторону» предела возможного и определяет человека отрицательно (как то, чем он не был, не стал, не будет). Хотя в общем виде развитие личности можно представить как расширение сферы возможного, рост достигнутого влечет за собой умножение не осуществившихся вариантов развития и расширение сферы невозможного. В широком смысле любой процесс развития состоит не только из роста и совершенствования, но и из потерь и упадка (такой взгляд утвердился, в частности, во всевозрастном подходе в психологии развития — *Балтес, 1994*).

Сфера возможного по отношению к жизненному миру выступает как его идеальный, предвосхищаемый прообраз. В процессе целеполагания субъект выходит за пределы требований наличной ситуации и стремится практически определить границы своих возможностей. Но еще до этого он обладает «представлениями о возможном», присущими тем или иным социальным общностям или группам и в совокупности образующим «пространство возможностей» индивида. Поскольку представления о возможном являются одним из видов «социальных представлений» (история этого понятия прослежена в обзоре *Московичи, 1992*), к ним также можно отнести следующие характеристики: способность предопределять и предписывать поведение индивида (М. Вебер), определенная устойчивость и объективность (Э. Дюркгейм), функция преодоления дистанцированности от других членов общности (Г. Зиммель).

Вполне очевидно, что границы человеческой деятельности задаются и объективными условиями, и личностными особенностями субъекта, например, способностями, мотивацией достижения успеха или избегания неудач в той или иной сфере. В более общем плане само социальное пространство может определяться как «набор возможностей действия» (*Левада, 1993, с. 41*). Социокультурные способы реализации деятельности, институализирующие содержащиеся в поведенческом поле возможности и шансы, играют важную роль в социальной дифференциации и стратификации. Питирим Сорокин говорил в этой связи о «селекционирующих институтах» и подчеркивал значение характера препятствий, которые эти институты устанавливают для индивидов. Если эти препятствия «злокачественны» и «неадекватны», это ведет к печальным последствиям для всего общества. Если же они адекватны и правомерны, то и социальное

распределение индивидов приведет к процветанию всего общества (Сорокин, 1992).

Но можно ли приравнять возможности к объективно существующим обстоятельствам, благоприятствующим либо препятствующим деятельности субъекта? Наша жизнь, утверждал Х. Ортега-и-Гассет, состоит прежде всего в *сознании* наших возможностей. «Жить — это значит пребывать в кругу определенных возможностей, которые зовутся "обстоятельствами". Жизнь в том и заключается, что мы — внутри "обстоятельств", или "мира". Иначе говоря, это и есть "наш мир" в подлинном значении этого слова. "Мир" не что-то чуждое нам, вне нас лежащее; он неотделим от нас самих, он — наша собственная периферия, он — совокупность наших житейских возможностей <...>. Мир, то есть наша возможная жизнь, всегда больше, чем наша судьба, то есть жизнь действительная» (Ортега-и-Гассет, 1991, с. 131). Отдельно взятыми возможностями сфера возможного не исчерпывается, поскольку принадлежность этих возможностей уникальной личности создает системное единство (при всей возможной дисгармоничности и противоречивости) сферы возможного субъекта.

Изменения сферы возможного на больших временных отрезках также задают основу жизненных стратегий. Основным критерием оптимальности жизненных стратегий, видимо, является усложнение и обогащение жизненного мира и расширение границ возможного. Избыток возможностей, по Х. Ортега-и-Гассету, — признак здоровой, полнокровной жизни {Там же, с. 139}.

Противоположный результат — упрощение — может быть достигнут различными способами: минимизацией притязаний, «свертыванием» жизненных отношений, в первую очередь потенциально выводящих за границы сферы возможного, ориентацией на постоянно меняющиеся сиюминутные требования жизненной ситуации или на устоявшиеся, общепринятые образцы жизненных стратегий. Для характеристики стандартных жизненных стратегий эвристичным, на наш взгляд, является аристотелевское понятие «доксы» (*с/оха*) — мира расхожих мнений и обыденного знания. Роланом Бартом этот термин был использован для анализа современного литературного языка (включающего область «эндоксального», то есть согласующегося с «доксой» дискурса, и ортогональных, оппозиционных ей «пара-доксальных» дискурсов) (Barthes, 1977). Эндоксальные стратегии быстро стереотипизируются. Бесконечно тиражируемые «конфигурации» сферы возможного начинают казаться «естественными» и «достаточными», пока не появляется человек *para-doxa*, расшатывающий стереотипы. Стандартные стратегии, отмечает К.А. Абульханова-Славская, легки, но они не позволяют скоординировать жизнь в целом (Абульханова-Славская, 1991, с. 285). Приведенная выше цита-

та из М. Хайдеггера акцентирует внимание на другом свойстве «эндоксальных» стратегий — избирательной «слепоте» следующего им субъекта ко всем возможностям, отклоняющимся от нормативно одобряемых.

Стандарты существуют практически для любой области деятельности — ведь только тогда результат может быть оценен. Сравнение с результатами других людей и определение рангового места субъекта Л. Фестингером обозначалось как «социальная относительная норма» (*Festinger, 1954*). Понятие о социальной относительной норме у человека формируется в процессе преодоления «фильтров» и препятствий. В рамках функционального анализа Р. Мертона постулируется, что место, занимаемое индивидом в статусной или классовой структуре, определяет степень его доступа к легитимированным средствам достижения успеха и, следовательно, определяет его позицию в структуре возможностей. Структура возможностей и структурное напряжение — это взаимозависимые и взаимообусловленные понятия. Так, например, ограничение шансов индивида усиливает напряжение, а снижение напряжения ведет к возрастанию возможностей (см. например, *Blau, 1990, с. 142*). В теории структурирования Энтони Гидденса структура определяется как «правила и ресурсы», используемые людьми в их взаимодействии. Субъекты действия владеют правилами в виде скрытых «запасов знания». Структура предполагает также использование ресурсов, т.е. материальных средств и способностей деятелей. Те, кто располагает ресурсами, могут осуществлять власть (хотя, согласно Гидденсу, власть сама по себе не является ресурсом, а есть результат обладания материальными и организационными возможностями) (*Giddens, 1982*).

Взаимодействие личностных диспозиций и ситуационных детерминант, о котором говорилось уже выше, описывается классическими теориями «ожидаемой ценности» (*Feather, 1959*), «выбора риска» (*Atkinson, 1964*). Эти модели были призваны объяснить индивидуальные различия в выборе задач и уровне притязаний, продолжительность будущих действий по их решению, а также различия в усилиях и достигнутых результатах. Но оказалось, что есть проявления личностных диспозиций, которые не объяснимы в рамках этих моделей, например, предпочтение индивидом очень легких или очень трудных задач.

Для объяснения этого явления Дж. Кулем была предложена модель, связывающая вероятность успеха и привлекательность цели через понятие «личностного стандарта». Для индивидов с завышенным стандартом успех в решении легких задач не слишком привлекателен, и они уклоняются от решения задачи, пока привлекательность успеха не превысит боязнь неудачи, и наоборот: для индивидов с занижен-

ным стандартом избегание неудачи более значимо (Kuhl, 1978). Все эти модели появились как обобщение результатов лабораторных экспериментов, однако затем возникли многочисленные практические применения. Так, при изучении принципов выбора профессии было показано, что индивиды, мотивированные на избегание неудачи, в своих желаниях пройти обучение той или иной профессии будут, скорее, руководствоваться очень заниженными или завышенными требованиями, в то время как индивиды с мотивацией достижения успеха осуществят более реалистичный выбор (Kleinbeck, 1975). В. Врум показал, что чем выше результат деятельности, тем сильнее тенденция к действию (Vroom, 1964). В нашем исследовании «Образы возможного—невозможного в эпоху социальных изменений», проведенном в 1994—96 годах, отмеченная закономерность подтвердилась. Студентки и студенты, выше оценивающие свои достижения в тех или иных сферах деятельности, значимо выше оценивали и свои шансы и возможности в этой сфере (Ivanchenko, 1996).

Представляется, что понятие потенциала (человеческого либо личного) в меньшей степени отражает мотивационные аспекты потенциального измерения человеческого бытия, нежели «возможности». Нередко в характеристику потенциала субъекта мотивация включается (например, «мотивированная направленность личности» как один из основных компонентов индивидуального психологического потенциала — см. Зараковский, Степанова, 1998, с. 51). Однако, скажем, в авторитетном двухтомнике Союза международных научных обществ, названном «Энциклопедия мировых проблем и человеческий потенциал», мотивационные структуры личности в определении человеческого потенциала отражены лишь косвенно: «Потенциал человека — способность индивида к самовыражению, самоактуализации и самореализации <...>. Реализуется потенциал человека в защите таких ценностей, как правдивость, доброта, искренность, красота, оптимизм, справедливость и порядочность, естественность поведения, организованность, дисциплинированность» (цит. по: Зараковский, Степанова, 1998, с. 53).

И еще — поскольку сам человек своим потенциалом практически не может оперировать, в термине «потенциал» есть некоторый оттенок внешней заданности (что отражено и на языковом уровне: что, скажем, может человек сделать со своим потенциалом? Реализовать, если он имеется; развить, если недостаточен, — вот, пожалуй, и все). Намного многограннее возможности, предоставляемые одноименным термином («возможности»): рассчитать, мысленно проиграть, упустить, не увидеть, просмотреть, взвесить, измыслить, найти и т.д.

Иммануил Кант в «Антропологии», обращая внимание читателя на парадокс — человек, изнывающий от скуки большую часть жизни,

в конце ее начинает жаловаться на необъяснимую краткость жизни в целом, — дал замечательный пример долговременной «игры возможностями», целенаправленно реализуемыми и намеренно упускаемыми: «Множество отрезков времени, которые выделяются в последний период жизни разнообразными и переменными работами, возбуждают у старика представление о том, будто он прожил гораздо больше времени, чем по числу лет; наполнение времени планомерно усиливающейся деятельностью, которая имеет своим результатом великую, заранее намеченную цель, — это единственное верное средство быть довольным жизнью и вместе с тем чувствовать себя пресыщенным ею». Реализация множества взаимосвязанных и объединенных единой логикой возможностей в контексте жизни в целом, таким образом, создает предпосылки осмысленности жизни.

Автору не хотелось бы резюмировать вышесказанное в том ключе, что эвристический потенциал «возможностей» уступает в психологии мотивации возможностям «личностного потенциала». Однако даже в бескрайнем пространстве терминов, концепций, теорий мотивации и личности они просто обречены на встречу с другими понятиями, на взаимовлияние и на «разграничение полномочий».

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.

Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991.

Авдеева Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б. Человеческий потенциал России: факторы риска // Человек. 1997. № 1. С. 19—33.

Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследования динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 60—80.

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Вышеславецев Б.П. Этика преображенного Эроса / Вступит, статья., составл. и коммент. В.В. Сапова. М.: Республика, 1994.

Гегель Г.-В.-Ф. Эстетика. Т. 4. М.: Искусство, 1959.

Генисаретский О.И., Носов Н.А., Юдин Б.Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. 1996. № 4. С. 5—20.

Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. М., 1991.

Зараковский Г.М., Степанова Г.Б. Психологический потенциал индивида и популяции // Человек. 1998. № 3. С. 50—60.

Иванченко Г.В. Социокультурное пространство как пространство возможностей: объективное и субъективное измерения // От массовой куль-

туры к культуре индивидуальных миров: новая парадигма цивилизации: Сб. статей. М.: Изд-во гос. Ин-та искусствознания, 1998. С. 341—356.

Келле В.Ж. Человеческий потенциал и человеческая деятельность // Человек. 1997. № 6. С. 5-14.

Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1993.

Левада Ю. К проблеме изменения социального пространства-времени в процессе урбанизации // Левада Ю. Статьи по социологии. М., 1993. С. 34-49.

Леонтьев Д.А. Свобода // Человек: Философско-энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000. С. 325-328.

Леонтьев Д.А. Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия / Отв. ред. Б.А. Пархонский. Киев: Наук, думка, 1990. С. 47—58.

Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. Опыт синтезирования онтологических и психологических познавательных техник. Киев: Наук. думка, 1995.

Медведев В.И., Зараковский Г.М. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях глобальных изменений природной среды и климата // Физиология человека. 1994. Т. 20, № 6. С. 5-15.

Московичи С. От коллективных представлений к социальным // Вопр. социол. 1992. Т. 1, № 2. С. 83-97.

Ортега-и-Гассет Х. О спортивно-праздничном чувстве жизни // Филос. науки. 1991. № 12. С. 137-152.

Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. М.: Политиздат, 1992.

Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.

Шеллинг Ф. Философские исследования о сущности человеческой свободы. СПб., 1908.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.

Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. Princeton (NJ): Van Nostrand, 1964.

Barthes R. Le bruissement de la langue. Paris: Seuil, 1977.

Blau P.M. Structural constraints and opportunities: Merton's contribution to general theory // Robert K. Merton: Consensus and controversy. London, 1990.

Feather N. T. Success probability and choice behavior // Journal Experimental Psychology. 1959. Vol. 58.

Festinger L. A theory of comparison processes // Human Relations. 1954. Vol. 7.

Giddens A. Power, the dialectic of control and class structuration // Social class and the division of labour. Cambridge, 1982.

Ivanchenko G. V. Gender-related Differences in Meaningfulness of Life // XXVI International Congress of Psychology. Montreal, Canada, August 16—21, 1996. Abstracts/ International Journal of Psychology. Vol. 31. S. 3—4. 1996. P. 119.

Kleinbeck U. Motivation und Berufswahl. Göttingen: Hogrefe, 1975.

Kuhl J. Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of motivation and an empirical test // Psychol. Review. 1978. Vol. 85. P. 145-182.

Vroom V. Work and Motivation. New York: Wiley, 1964.

ПРИУЧ\АДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИ И МОТИВАЦИИ

/МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ: ЗАДАННОЕ, СТИХИЙНОЕ И САМООПРЕДЕЛЯЕМОЕ УЧЕНИЕ

£./С Патаева

Мотивация учения, как, впрочем, и любого человеческого действия, очень похожа на айсберг, большая часть которого всегда скрыта от нашего взгляда. Видимая часть айсберга мотивации — это все то, чем взрослые (прежде всего учителя, родители и психологи-экспериментаторы) побуждают детей учиться: оценки, всевозможные награды и наказания, занимательные книжки и задания, призванные возбудить интерес ученика. Это также процессы, определяющие успешность побуждения: динамика уровня притязаний, оценивание вероятности осуществления угрозы наказания, когнитивный диссонанс и так далее.

«Подводной» же частью мотивационного айсберга является ситуация учения, строение которой определяет, что заставляет ученика выполнять указания и задания учителя, родителя или экспериментатора. В настоящей статье речь пойдет о трех типах ситуаций учения: ситуации *заданного* (вынужденного) учения, до сих пор преобладающего в школах; ситуации *стихийного* или естественного учения, свойственного дошкольникам и сохраняющегося в более старшем возрасте вне сферы систематического образования; и ситуации *самоопределяемого* учения, к которому некоторые приходят в студенческие и последующие годы, но которое принципиально могут освоить уже младшие школьники, что не только увеличивает эффективность учебы, но и открывает существенно новые возможности для разви-

тия образования. Прежде чем обратиться к трем этим ситуациям, стоит рассмотреть, как в общем случае строится мотивация человеческого действия.

1. ДВЕ БАЗОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ПОНИМАНИЯ МОТИВАЦИИ

Мотивация есть, как известно, процесс побуждения человеческих действий. И наше видение этого процесса в существенной степени определяется тем, из какого базового представления о человеке (сформулированного явно или лишь подразумеваемого) мы исходим. Ибо разные взгляды на человека неизбежно задают и разное понимание причинности его действий, иначе говоря, разное понимание человеческой мотивации. В самом общем виде таких базовых представлений два: причинная (детерминистская) парадигма и парадигма свободы воли (или парадигма самоопределения).

Суть первой из них состоит в том, что *человеческое поведение есть процесс очень сложный, но, по существу, ничем не отличающийся от процессов, изучаемых естественными науками*. Соответственно, у каждого действия есть своя причина — нечто, что побуждает человека действовать определенным образом. В качестве таких причин могут выступать присущие человеку потребности и «мотивы-диспозиции» (типа мотива достижения или мотива власти), ситуативные стимулы (разного рода вознаграждения или наказания), установки и представления человека (например, представления о должном поведении или оценка вероятности успеха), разного рода мотивационные механизмы (уровень притязаний, когнитивный диссонанс, каузальная атрибуция, тенденция к завершению действия и т.д.), прошлые эмоции и переживания (например, детские эмоциональные травмы). Общим для всех моделей мотивации, строящихся на базе причинной парадигмы, является понимание человеческого действия как следствия какой-либо причины или определенного комплекса причин и явное или неявное убеждение в том, что если мы будем знать все эти причины, то сможем однозначно предсказывать действия человека и успешно влиять на них. Аналогично тому, как, зная законы движения и силы, действующие на движущееся тело, физик может предсказать или изменить траекторию движения этого тела. Эта парадигма устойчиво доминирует в экспериментальной психологии мотивации, традиционной педагогике и психологии управления, а также в традиционном психоанализе и находящихся под его влиянием направлениях психотерапии.

Вторая парадигма исходит из *представления о человеке как о существе, способном осознавать свои побуждения и свободном самостоятельно определять свои действия и нести за них ответственность*. Это не означает отрицания потребностей, мотивов, ситуативных мотивационных механизмов и других детерминант поведения, как не означает и добавления к их числу каких-то новых детерминант. По сути, парадигма свободы воли предполагает два «измерения» мотивационных процессов: «горизонтальное», связанное с потребностями, установками, мотивационными механизмами и прочими детерминантами поведения, и «вертикальное», связанное с осознанием своих мотивов, столкновением разных позиций во внешнем или внутреннем диалоге, осознанным и осмысленным принятием решения и выбором поступка, с самоопределением и ответственностью. Свобода воли (в отличие от произвола) предполагает именно самоопределение человека, то есть проведение им самим границ для своих действий.

Такое понимание мотивации человеческих действий представлено прежде всего в художественной литературе и практике психологического консультирования и психотерапии (прежде всего гуманистически и экзистенциально ориентированной). В экспериментальной психологии именно к этой парадигме пришел, в конечном счете, Курт Левин, предложивший в конце жизни идею «действенного исследования», предполагающего открытое общение психолога с участвующими в исследовании людьми {Левин, 2000}. С точки зрения такого представления точно предсказывать извне действия человека и полностью их контролировать невозможно в принципе.

Эти две парадигмы можно проследить не только в психологии и других сферах гуманитарного знания, но и в повседневных ситуациях взаимодействия людей. Мать, пытающаяся побудить ребенка учиться исключительно обещанием награды за успехи в учебе, явно исходит из причинной парадигмы, тогда как мать, всерьез обсуждающая со своим ребенком смысл предлагаемых действий и дающая ему возможность реального выбора, осознанно или неосознанно действует на основе парадигмы самоопределения. Разумеется, здесь, как и во многих других ситуациях, возможен весь спектр компромиссных и непоследовательных позиций. Понятно также, что исходить из каждой парадигмы можно как сознательно, так и бессознательно.

Принятие нами той или иной парадигмы есть вопрос, во-первых, веры — ибо каждая из них в принципе позволяет непротиворечиво объяснить любые факты, и, во-вторых, личного выбора — ибо каждая из них задает нам в любой жизненной ситуации определенную сферу действий (в качестве психологов, педагогов и просто человеческих существ), которые, с точки зрения этой парадигмы, будут осмысленными и разумными.

Я исхожу из парадигмы самоопределения, считая ее гораздо более эффективной и для психологической работы (как с детьми, так и со взрослыми) и для повседневной жизни.

2. МОТИВАЦИЯ САМООПРЕДЕЛЯЕМОГО ДЕЙСТВИЯ

В начале было слово.
Книга Бытия

Если человек есть существо, свободное самостоятельно определять свои действия, то как этот процесс самоопределения строится? Если сознание играет ключевую роль в побуждении человеческих поступков, то как это происходит?

Наиболее массовый и повседневный факт человеческой мотивации, факт, который настолько примелькался нам, что мы склонны не обращать на него внимания, состоит в том, что действия человека побуждаются чаще всего *словом*— словами команды или инструкции, словами просьбы или задания, словами убеждения или предрассудка, словами, которые произносим мы сами или которые слышим от других людей. Даже когда на человека «действует» какой-либо несловесный «стимул» (например, ребенок видит шоколадку или взрослый — машину, о которой давно мечтал), то, начиная с очень раннего возраста, человек сначала сформулирует свое желание словами («Я хочу ее!») и только потом будет действовать.

В развитии ребенка есть краткий период (обычно в возрасте примерно от года до полутора лет), когда он уже достаточно хорошо понимает обращенную к нему речь взрослого, но сам еще не говорит. За детьми этого возраста очень интересно наблюдать с точки зрения их мотивации. С одной стороны, они в очень большой степени находятся под властью непосредственно воспринимаемых стимулов (блестящий на солнце осколок стекла побуждает их подойти, протянуть руку и взять его, конфета побуждает съесть ее, незнакомый сердитый взрослый — отвернуться и убежать или спрятаться за маму и т.д.). С другой стороны, они склонны беспрекословно, как ни в одном другом возрасте, подчиняться взрослому и выполнять все его команды («Не тронь!» — и ребенок убирает руки от блестящей стекляшки; «Дай!» — и ребенок отдает свое сокровище взрослому; «Пошли!» — и ребенок послушно семенит за мамой). Непосредственные побуждения и побуждения, исходящие от взрослого, могут вступать в конфликт между собой, и тогда поведение малыша дезорганизуется: он начинает плакать, впадает в истерику и его приходится успокаивать. Но если

взрослому удастся отвлечь ребенка от захватившего его внимание непосредственного стимула, то малыш беспрекословно выполнит все, что скажет ему взрослый. Власть слова выступает здесь в наиболее чистом и простом виде.

Следующий этап наступает, когда ребенок начинает говорить сам. Одним из первых слов очень часто оказывается «нет» или «не хочу» — период беспрекословного подчинения кончается и начинаются первые «диалоги» типа: «Пошли домой!» — «Не хочу!». Этот простейший диалог решает чисто мотивационную задачу — побудить ребенка к определенному действию. Со временем структура диалога усложняется, каждая из представленных в нем позиций обрастает определенными *основаниями*, например: «Пошли домой, а то уже поздно и тебе надо делать уроки» — «Нет, еще рано, а уроков задали немного, я потом успею». Число «тактов» обмена репликами также может увеличиваться. Наряду с «мотивационными» диалогами (направленными на то, чтобы побудить ребенка нечто сделать) появляются «познавательные» (простейшим случаем их является последовательность вопроса и ответа, например: «Что это?» — «Это дуб»).

Дальнейшее развитие приводит к тому; что диалог (это относится и к мотивационному диалогу, и к познавательному) может *интериоризироваться* и становится *внутренним*. Иначе говоря, обе позиции защищаются одним и тем же человеком и спор или столкновение позиций происходит у него внутри. Например, так: «Надо идти домой — но так хочется еще погулять — а уроки? — да ладно, успею, там немного». Здесь-то и появляется *самоопределение*, то есть человек, в результате внутреннего диалога, сам определяет, что он будет делать, сам устанавливает *предел* для своего действия. Появление внутреннего мотивационного диалога не означает исчезновения мотивационного диалога с другими людьми, как правило, они существуют на протяжении всей взрослой жизни человека.

С полностью развитым внутренним диалогом «мотивационного» типа, в ходе которого человек определяет границы своих действий, мы встречаемся, в частности, в романах Ф.М. Достоевского, показавшего реальные хитросплетения процессов побуждения человеческих поступков. Вот, например, Раскольников отправляется «на пробу» на место своего будущего преступления и, спускаясь по лестнице, боится встретиться со своей квартирной хозяйкой, которой он задолжал:

«На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь! — подумал он со странною улыбкой. — Гм, да все в руках человека, и все-то он мимо носу пронесит единственно от одной трусости... это уж аксиома... Любопытно, чего люди больше всего боятся? Нового шага, нового собственного слова они больше всего боятся... А впрочем, я слишком много болтаю. Оттого и ничего не делаю, что болтаю. Пожалуй, впро-

чем, и так: оттого болтаю, что ничего не делаю. Это я в этот последний месяц выучился болтать, лежа по целым суткам в углу и думая о царе Горохе. Ну зачем я теперь иду? Разве я способен на *это*? Разве *это* серьезно? Совсем не серьезно. Так, ради фантазии сам себя тешу; игрушки! Да, пожалуй что и игрушки!» *{Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Л.: Наука, 1989, с. 6.}*

Мотивационный диалог может, как в случае Раскольникова, быть развернутым и определять ход действия на всех этапах его осуществления — от возникновения замысла через принятие принципиально-го решения о действии и уточнение конкретной цели, на протяжении всех этапов осуществления действия и при оценке его результатов. Или же быть свернутым и быть нужным лишь в отдельный момент осуществления действия. Например, человек может долго колебаться, прежде чем принять решение о действии, но, приняв его, уже не нуждается ни в каком мотивационном диалоге. В других же ситуациях, например, когда цель действия задается извне, мотивационный диалог может появляться лишь при столкновении с трудностями, когда человеку приходится принимать решение о том, продолжать действие или прекратить его.

Один из ключевых фактов, принципиально отличающих сферу человеческой мотивации от мотивации животных, состоит в том, что осознание человеком какого-либо побуждения выводит его из-под непосредственной власти этого побуждения и дает возможность занять определенную позицию по отношению к нему — то есть начать процесс самоопределения, который может привести, например, к отказу от следования этому побуждению или к откладыванию его на более поздний срок.

На экспериментальных исследованиях мотивации человека этот факт отразился весьма своеобразно, породив наиболее стойкое требование к построению эксперимента — требование «наивности» испытуемых, то есть требование введения их в заблуждение по поводу настоящей цели исследования. Ибо зная о том, что исследуются его мотивационные процессы и какие именно, человек сможет, например, сознательно отказаться вести себя «естественным» в данной ситуации образом, так что никаких данных о его мотивационных механизмах исследователь не получит. Впрочем, незнание испытуемыми действительной цели исследования не мешает им занимать определенную позицию по отношению к своим мотивационным процессам. Это зафиксировано, в частности, в экспериментах школы Курта Левина, где культивировалось тщательное протоколирование каждого индивидуального случая. Например, исследовавшая психическое насыщение А. Карстен обнаружила, что если, испытывая насыщение, человек поставит себе цель, с этим насыщением связанную (допустим, «посмотреть, сколько

я еще смогу продержаться»), то проявления насыщения резко уменьшаются или вовсе исчезают (Карстен, 2001).

Назовем действие, решение о котором человек принимает сам на основе столкновения различных позиций во внутреннем диалоге, свободным или самоопределяемым. Тогда следующий вопрос будет таким: все ли действия человека являются самоопределяемыми или есть еще и другие типы мотивирования человеческих действий?

Выше уже шла речь об *импульсивных* — побуждаемых непосредственно теми или иными стимулами — действиях маленького ребенка. Импульсивные действия возможны и у взрослого — например, «инстинктивное» отшатывание от опасности или нападение на соперника в состоянии ослепляющего гнева. Но и здесь может разворачиваться мотивационная вертикаль: ребенок может бояться идти через темную комнату и одновременно уговаривать себя, что ничего страшного там нет, охваченный гневом человек может «взять себя в руки» и приказать себе остановиться и т.д.

Но сфера чисто импульсивных действий у взрослого человека не слишком велика. Гораздо чаще встречаются действия, похожие на импульсивные, но опосредованные осознанным *желанием*: например, человеку «хочется сходить на концерт», он покупает билет и идет. Здесь нет столкновения позиций, и внутренний диалог оказывается излишним. Функция желания (или намерения) состоит, как показал в свое время Курт Левин, в том, чтобы создать «психологическую силу», толкающую к намеченной цели и позволяющую не отвлекаться на посторонние стимулы (Левин, 2001 а). Если осуществление такого «действия намерения» наталкивается на серьезные препятствия (например, билетов нет) или вступает в конфликт с другими побуждениями («хочется сходить на концерт», но «надо доделать срочную работу»), то человек может перейти к обсуждению с самим собой (или с другими людьми) разных возможностей, что переводит действие по желанию в разряд самоопределяемых действий. Критерий действий по желанию — нам «хочется» их осуществить: хочется есть, хочется посмотреть определенный фильм, хочется поскорее встретиться с любимым человеком. Учебные действия также могут быть «действиями по желанию» — такими являются учебные действия, побуждаемые интересом и любознательностью («Покажи мне, как складывать в столбик», — просит первоклассник, и с увлечением пытается сам воспроизвести это новое и необычное действие, бурно радуясь, что «длинные» числа «складываются сами»). Из таких действий складывается «естественное» или «стихийное» учение (см. ниже, раздел 5).

Еще один очень распространенный тип мотивирования человеческих действий заслуживает отдельного рассмотрения. Это *заданные* действия.

3. ФЕНОМЕН «ЗАДАННЫХ» ДЕЙСТВИЙ

Но тут один из полицейских сказал:
пусть, мол, Пиппи не думает, будто ей
позволят делать то, чего она сама желает.
Ей велено идти с ними в детский дом,
и все тут.

Астрид Линдгрен. Пиппи Длинныйчулок

«Заданное» действие — это действие, осуществляемое человеком не потому, что он хочет нечто сделать или решил достичь определенную цель, а в силу того, что ему *велели*, или *задали* его выполнить. Сфера заданных действий в нашей жизни поистине огромна. К ним относятся все действия по инструкции, выполнение приказов и указаний начальства, подчинение человеку, который на нас давит, подчинение общественному мнению, безличным нормам и правилам и т.д. Галилей, публично подписывающий отречение от своих взглядов; наемный служащий, выполняющий поручение своего шефа; солдат, поднимающийся в атаку по приказу командира; ребенок, выполняющий задание учительницы; чиновник, не выдающий вам справку в силу той или иной инструкции, — все это примеры заданных действий.

Осуществляя заданное действие, мы можем очень по-разному его воспринимать и по-разному к нему относиться. Например, служащий может считать указания начальника не слишком умными, но, тем не менее, беспрекословно выполнять их. А может, наоборот, считать их необычайно важными и, выполняя их, ощущать свою собственную важность и значимость. А может никак к ним не относиться и считать их выполнение чем-то само собой разумеющимся и не подлежащим обсуждению. Осуществляя заданное действие, человек может даже вступать в конфликт с собственными убеждениями и ценностями, что было показано еще Милгрэмом в 1957 году (*Milgram, 1957*).

Важной разновидностью заданных действий являются вынужденные действия, то есть действия, выполнять которые человек не хочет, но в силу давления ситуации или других людей делать это вынужден. Другую разновидность заданных действий можно назвать наивным подчинением — когда человек даже не задумывается, почему он выполняет то, что ему говорят, и чего, собственно, хочет он сам. Еще один вариант — увлеченное подчинение, когда человек выполняет порученное ему задание с гордостью, радостью и увлечением.

Заданные действия внешне похожи на выполнение малышом того, что ему говорит взрослый. Но механизм их мотивирования более сложен. Ведь, например, школьник, выполняющий непривлекательное для него задание учительницы, вполне умеет говорить и сам, и речь другого человека не является для него столь мощным и непрео-

долимым побудителем, как для малыша. Почему же он не скажет «не хочу»? Ответ достаточно очевиден: потому что учительница обладает определенной *властью* над ним. Властью поставить ему двойку, отругать, выгнать из класса, высмеять перед всем классом и так далее.

Почему Галилей был вынужден отречься от своих взглядов? Потому что церковь, потребовавшая этого отречения, обладала властью казнить его. Почему служащий выполняет «глупое», на его взгляд, указание своего начальника? Потому что тот обладает властью увеличить или уменьшить его зарплату, властью продвинуть его по службе или, наоборот, уволить. Мотивация заданного действия всегда подразумевает *власть* одного человека над другим или же власть над человеком неких безличных установлений — норм, инструкций, общественного мнения и т.д.

Власть — это возможность награждать и наказывать, возможность влиять на удовлетворение жизненно важных потребностей и интересов. В случае вынужденного действия эта власть выступает более явно, в заданных действиях других типов она присутствует в скрытом виде, проявляясь сразу же, как только человек попробует открыто отказать-ся выполнять заданное действие.

Что происходит в заданных действиях с мотивационным диалогом? В случае наивного подчинения мотивационный диалог отсутствует, при осуществлении же вынужденных действий внутренний (или внешний) диалог может появляться («Не хочу я делать это упражнение», — говорит ученик сам себе или товарищу, но упражнение все же делает), однако он напрямую не служит самоопределению, выполняя другие задачи (например, выплеснуть свои чувства и тем самым снизить эмоциональное напряжение).

Основными формами задания действия являются предписание («ты должен это сделать») и запрет («этого делать нельзя»). Однако выполнение предписания или запрета не обязательно означает, что действие является заданным — восприняв предписание или запрет, человек может сделать его предметом обсуждения во внутреннем или внешнем диалоге и принять свое собственное решение выполнить его. Критерием «заданное™» действия может служить непринятие человеком ответственности за него («нам сказали и мы сделали») — будь то в силу бесспорности для человека власти того, от кого исходит предписание или запрет, либо же в силу осознанных или неосознанных ожиданий наказания за послушание и/или вознаграждения за послушание. Внешний диалог, то есть диалог с другим человеком, может быть частью процесса самоопределения (и тогда человек берет на себя ответственность за свое действие) или быть способом задания человеку того, что он должен сделать — например, диалог ребенка с мамой, когда ребенок в конце концов подчиняется взрослому — и не берет в этом случае ответственность на себя («мне так сказали»).

Механизмом осуществления власти являются реальные и подразумеваемые обещания награды и угрозы наказания, усиливающие мотивационную значимость предписаний и запретов. Важно иметь в виду, что одной из возможностей награждать и наказывать, особенно действенной со стороны взрослого по отношению к ребенку, является эмоциональное принятие (эмоциональная поддержка) и эмоциональное отвержение.

4. «ЗАДАННОЕ» УЧЕНИЕ: СТРУКТУРА МОТИВИРОВАНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

- Почему вы, дети, так не любите учиться в школе?
- Если бы нас не заставляли, мы бы учились лучше.

Из разговора с десятилетней школьницей

Именно к заданным действиям относится большинство учебных действий, осуществляемых детьми в школе и дома. Ведь ребенок, в подавляющем большинстве случаев, выполняет то или иное задание или упражнение не потому, что оно интересно и ему хочется его сделать, и не потому, что он поставил себе цель чему-то научиться и идет к ней, а просто потому, что так сказал учитель, что учитель *задал* ему это упражнение выполнить.

Как строится система мотивирования заданного учения?

Главным ее компонентом является *власть учителя над учеником*, в силу которой ребенок *должен* выполнять задания и требования учителя, — если же он этого не делает, учитель имеет право его наказывать (ставить двойки, жаловаться родителям, оставлять на второй год, ругать его, кричать на него, высмеивать перед всем классом, оставлять заниматься после уроков и т.д.). В начальной школе власть учителя принимается обычно ребенком (и его родителями) как нечто само собой разумеющееся, и ребенок не задается вопросом о том, почему он должен выполнять то, что говорит учитель. В средней и старшей школе ученики могут внутренне оспаривать власть учителей, не выходя, однако, полностью из сферы этой власти и продолжая выполнять требования учителя. Если же властные отношения между учителями и учениками разрушаются, то разваливается и вся деятельность учения — на достаточно короткое время, когда класс «срывает» урок, или же надолго, например, если ученик отказывается выполнять задания учителя и становится «отпетым хулиганом и двоечником».

Второй важный компонент системы мотивирования заданного учения — это *правила поведения* в школе и на уроке, иными словами, система *запретов*, существенно ограничивающих поведение ребенка: «Нельзя вставать со своего места (даже для того, чтобы пойти в туа-

лет), не подняв сначала руки и не получив разрешения. Нельзя разговаривать или шептаться со своими соседями. Надо говорить только тогда, когда тебя спрашивают. Никто не имеет права шуметь» {Роджерс, Фрейберг, 2002, с. 472}. Правила представляют собой производную структуру, вытекающую из власти учителя и стоящей за ним системы образования (включающей администрацию школы, департамент образования и т.д.). Они ограничивают пространство свободных действий ребенка и создают систему барьеров, не позволяющих выйти из ситуации и избежать наказания: учитель ругает ребенка, а тот не имеет права отвернуться и уйти. Более глобальным барьером является необходимость ходить в школу каждый день и невозможность просто так выйти из школьной ситуации (как правило, из нее можно только убежать — либо прогуляв урок, либо, подобно Тому Сойеру, убежав одновременно и из дому).

Третий момент — последовательность *непрерывно задаваемых конкретных целей*, которые должен выполнять ученик. Такой последовательностью заданных целей являются *поурочные задания учителя*. Цели *задаются* ученику, и он, в подавляющем большинстве случаев, не имеет права отказываться от их выполнения. При этом часто учитель не объясняет ученикам, *зачем* надо выполнять то или иное задание (и не всегда знает это сам), так что задаваемые цели не являются для ученика внутренне осмысленными — за исключением того, что за выполнение задания ставится хорошая или плохая оценка.

Система оценок как постоянно действующая система наград и наказаний оказывается четвертым важным компонентом мотивационной ситуации заданного учения. «Положительные» отметки выступают в качестве награды — за них ребенка хвалят и поощряют, с ними связано его эмоциональное признание в школе и дома. «Отрицательные» же отметки — явное наказание: за них стыдят и ругают, с ними связано негативное отношение со стороны учителей и родителей. С первого класса у большинства детей под влиянием взрослых устанавливается непосредственное эмоциональное отношение к оценкам. Причем «...вся ситуация в целом устроена таким образом, что с *необходимостью* наступает либо награда, либо наказание. И если школьник стоит перед необходимостью выполнять неприятное задание, за которое будет поставлена оценка, то стремление выполнить это задание как можно лучше обуславливается как негативной побудительностью плохой отметки, так и позитивной побудительностью хорошей отметки» {Левин, 2001 б, с. 197}.

Наконец, есть еще два вспомогательных компонента системы мотивирования — это *дополнительные обещания наград и угрозы наказаний*: вызов родителей в школу с тем, чтобы они наказали ребенка (апелляция к власти родителей), обещания наград родителями за

хорошую учебу и угрозы наказания за плохую и т.д. К вспомогательным компонентам относится и *возбуждение интереса ученика*: подбор интересных фактов, заданий и форм работы. К вспомогательным я отношу этот компонент в силу того, что, во-первых, учителя очень часто обходятся и без него, и, во-вторых, если задание не вызвало интереса у ребенка, он все равно обязан его выполнить.

К чему приводит такая система мотивирования?

В свое время ее последствия проанализировал Курт Левин в работе «Психологическая ситуация награды и наказания» (Левин, 2001 б). Вот некоторые из выводов, к которым привел его анализ.

1) Под угрозой наказания ребенок оказывается в ситуации мотивационного конфликта между двумя негативными побудительными, что всегда толкает его «выйти из ситуации» или «из поля». «Выход из поля» может быть физическим (убежать или спрятаться) или содержательным (заняться каким-либо другим заданием, «против которого самого по себе взрослым возразить нечего»); еще один вариант — избавиться от обеих неприятностей, обманув взрослого, что задание уже выполнено или что его разрешили не выполнять. Особым вариантом выхода из поля оказывается упрямство, представляющее собой внутреннее отгораживание от слов взрослого.

2) В ситуации обещания награды мотивационный конфликт толкает ребенка не столько к выходу из поля, сколько к получению обещанной награды в обход задания (что может проявляться, например, в формальном выполнении задания как можно быстрее, или опять-таки в обмане взрослого).

3) Для того, чтобы предотвратить бегство ребенка из ситуации, взрослые вынуждены окружать его разного рода барьерами — начиная от запирания в комнате («пока не выучишь уроки») и кончая постоянным наблюдением (нередко именно с этой целью учитель сажает непослушного ученика на первую парту) и обращением к самолюбию ребенка («Ты же не уличный мальчишка!»). Бывают и ситуации, где явных барьеров — и явных угроз наказания — заметить не удастся, но все жизненное пространство ребенка пронизано властью взрослых, которой ребенок не смеет ослушаться. Любое указание взрослого сопровождается неявной угрозой наказания. Такое состояние «...создается, скорее, тогда, когда взрослые, с помощью особенно суровых наказаний или определенной идеологии, настолько подавляют ребенка, что он не смеет и "пикнуть", безоговорочно выполняя все, даже неприятные задания, ибо в каждой точке его жизненного пространства над ним *внутренне довлеют* желания взрослых. И это их доминирование настолько сильно, что специальная угроза наказания оказывается излишней. А в предельных случаях едва ли нужно даже простое высказывание взрослым своей воли» (Левин, 2001 б, с. 177).

4) Состояние мотивационного конфликта неизбежно приводит к росту общего эмоционального *напряжения*, особенно неблагоприятного для решения интеллектуальных задач, да и вообще для освоения любого нового содержания.

5) Но в любом случае, какими бы барьерами взрослые ни окружили ситуацию угрозы наказания, это еще не ведет автоматически к тому, что ребенок выполнит задание. Возможных вариантов поведения ребенка оказывается несколько: выполнение задания, принятие наказания, попытки преодолеть барьер (например, обмануть взрослого и вырваться на свободу), бегство в сферу нереального и аффективный взрыв.

6) Поскольку неприятные задания, угрозы наказания и ограничивающие свободу действий барьеры исходят от взрослого, такая ситуация неизбежно приводит к противостоянию ребенка и взрослого, противостоянию, которое может принимать разные формы: от неосознанного саботажа (забыл тетрадь, голова болит, рассеянность внимания и частые отвлечения) до явного противоборства (обман, стремление сорвать урок, «шутки» над учителем и т.д.). «Таким образом, *угроза наказания* с необходимостью создает — и это опять же одно из ее наиболее существенных отличий от ситуации, в которой ребенок приступает к заданию, побуждаемый интересом к предмету, — *такую ситуацию, в которой ребенок и взрослый противостоят друг другу в качестве врагов*» (Там же, с. 185).

7) По мере приобретения ребенком опыта наказаний значимость наказания изменяется: ребенок начинает оценивать, насколько угроза наказания реальна, насколько наказание действительно неприятно, начинает дискредитировать моральное унижение, связанное с наказанием. В целом, восприимчивость ребенка к угрозам наказания постепенно уменьшается.

Итак, следствием такого способа мотивирования учения оказывается стремление всеми возможными способами уклониться от выполнения задания, общее эмоциональное напряжение и закономерное возникновение явного или скрытого, осознанного или неосознанного противостояния власти взрослого, особенно в ситуации угрозы наказания. Проявлениями этого противостояния могут быть не только явные «нарушения дисциплины», но такие повседневные явления как рассеянность, отвлечения, лень, упрямство, психосоматические расстройства и аффективные реакции. Соответственно, эффективность такого учения оказывается низкой по сравнению с потенциальными возможностями ученика.

К этому можно добавить массовое исчезновение у детей желания учиться на протяжении первого-второго классов, а иногда и на протяжении первых недель и месяцев учебы.

Рассматривая ситуацию заданного учения, стоит обратиться и к следующему вопросу: чему еще учится ребенок в ситуации заданного учения, помимо учебного содержания, заложенного в программе?

Во-первых, подчиняясь на каждом уроке учителю, он учится подчиняться и делать то, что ему велят, то есть учится быть исполнителем. Учится жить по правилам, не задумываясь, зачем нужны именно такие правила, а не какие-нибудь другие. *Надо делать то, что говорит учитель, не спрашивая, зачем*; неважно, понимаешь ли ты, зачем нечто делаешь, или нет, главное — выполнять задания (см. *Роджерс, Фрейберг*, 2002, с. 297—300, 472—474). Как правило, ребенок быстро обнаруживает, что не соглашаться с учителем и отстаивать свое мнение — опасно, и перестает это делать. Разумеется, подчиняются не все, особенно начиная с подросткового возраста. Но те, кто не принимают этого, выпадают обычно и из учебного процесса — начинаются стычки с учителями и противостояние им, ребенок приобретает репутацию хулигана и завзятого двоечника, на него «машут рукой» и сам он перестает прикладываться хоть какие-нибудь усилия к учебе. В большинстве случаев здесь развивается не способность к самоопределению, а позиция противостояния и борьбы.

Во-вторых, ребенок учится конкурентным отношениям с другими детьми, ибо учителя часто управляют детским коллективом по принципу «разделяй и властвуй» — прежде всего разделяя их на «хороших учеников» и «двоечников» и устраивая постоянно действующее соревнование по «успеваемости».

В-третьих, ребенок учится страху ошибиться. Мотивация достижения оказывается едва ли не основной мотивацией учения. Многие дети начинают бояться совершать новые действия, опасаясь снова ошибиться и оказаться в ситуации неуспеха. Причем страх неуспеха и неуверенность в себе часто развиваются даже у тех детей, кто вполне успешно справляется со школьной программой.

В-четвертых, часто не только не развивается любознательность и познавательные интересы, но часть детей осваивает искусство лишь делать вид, что они учатся (начинают заглядывать в рот учителю и во всем ему поддакивать, глубокомысленно морщить лоб, воспроизводить отдельные фразы и действия, не понимая их смысла, и т.д.).

В-пятых, ребенок учится ориентации на чужую оценку, смысл которой ему не всегда даже понятен. Он привыкает, что самое важное в образовании — это отметки и экзамены и, соответственно, учится ориентации на внешние моменты любой деятельности.

Разумеется, у системы заданного учения есть и положительные стороны. Прежде всего, это достаточно высокие и стабильные чисто академические результаты. Далее, постоянно выполняя задания учителей, ребенок постепенно учится действовать целенаправленно и достигать поставленных целей, со временем он научается ставить ча-

стные цели внутри заданной ему глобальной цели. Кроме того, встречаются учителя, увлеченные своим предметом и способные передать свою увлеченность ученикам, так что у некоторых детей все же развиваются познавательные интересы, и в старших классах, имея возможность выбрать школу по интересам, они переходят к другому типу учения. Некоторые дети, вступая во внутреннее противостояние с учителем, начинают «учиться для себя» и самостоятельно ставить перед собой различные цели.

Однако наиболее массовым результатом системы образования, в которой доминирует заданное учение, оказываются исполнители, не умеющие самостоятельно принимать решение в сколько-нибудь сложной мотивационной ситуации и определять общее направление своих действий, не умеющие рефлексировать основания своих и чужих действий, договариваться с другими людьми в конфликтной ситуации и конструктивно действовать в ситуации давления. Такие люди могут освоить очень сложные виды интеллектуальной деятельности, могут успешно выстраивать цепочку конкретных целей, нужных для решения поставленной им задачи, и успешно достигать поставленных целей. Однако самостоятельно определять общее направление своей деятельности и своей жизни, брать на себя ответственность за него они не могут.

Можно ли построить мотивационную структуру школьного учения иначе?

5. СИЛА И СЛАБОСТЬ СТИХИЙНОГО УЧЕНИЯ

— К счастью, я знаю, какие бывают школы в Аргентине, — с чувством собственного превосходства сказала Пиппи и посмотрела на детей сверху вниз. — Вот бы вам туда! Пасхальные каникулы начинаются там через три дня после окончания рождественских, а когда кончаются пасхальные, остается всего три дня до летних. Летние каникулы кончаются первого ноября, а потом, ясное дело, остается всего ничего до одиннадцатого ноября, когда снова начинаются рождественские каникулы.

Астрид Линдгрен. Пиппи Длинныйчулок

Альтернативами заданному действию являются действия по желанию и самоопределяемые действия. Это относится и к учебным действиям. Применительно к учению, действия по желанию — это прежде всего действия, побуждаемые естественной любознательностью и интересом ребенка.

Человек — существо крайне любознательное. Человеческий младенец все свое время, свободное от сна и еды, тратит на иссле-

дование окружающего его мира и своих возможностей в нем: смотрит, слушает, пробует дотянуться до яркой игрушки... Чуть позже — вертит в ручках, рассматривает, пробует на вкус, пытается встать, поползти, обследовать весь дом и все, что в нем находится... И непрерывно учится: учится дотягиваться, схватывать, подносить к глазам, рассматривать, учится приподниматься, садиться, вставать, произносить разнообразные звуки, и т.д. Когда малыш учится ходить, ему, как правило, не нужны никакие специальные стимулы — ни награды, ни наказания, ни отметки, ни расписание занятий. Достаточно, если мама или папа время от времени помогут, подбодрят, помогут встать, если упал, порадуются вместе с ним его успехам. Точно так же осваивается и речь: ребенок слышит, как говорят старшие, и пытается повторить, чуть позже — сказать свое. Если что-то не получается, малыш будет пытаться одолеть неподдающийся звук или слово, возвращаясь к нему снова и снова, не требуя и не ожидая за свои усилия никакой награды, и бурно радуясь, когда у него получается. Потом начинается длинный период вопросов: что это? как? почему? зачем? и т.д. Первые вопросы типа «что это такое?» ребенок начинает задавать, еще не умея их произнести: подходит к непонятному ему предмету, показывает на него и издает не вполне членораздельный звук, а потом бурно радуется, если взрослый его понял и называет предмет. Все дошкольное детство малыш активно осваивает доступный ему мир, задавая бесчисленные вопросы, наблюдая за взрослыми и более старшими детьми, пробуя и осваивая все новые и новые действия, моделируя в игре многообразные ситуации, встретившиеся ему в повседневной жизни, в книжке или на экране.

Затем ребенок идет в школу и желание учиться очень часто у него пропадает. Однако это не значит, что исчезает его естественная любознательность. Нежелание учиться обычно относится прежде всего к «школьному» учению, а помимо школы ребенок продолжает очень активно осваивать новые умения и навыки: разбираться в автомобилях и ловить рыбу, запоминать подробности из жизни знаменитостей и быть лидером в компании сверстников, разбираться в тонкостях моды и строить модели самолетов и т.д.

Может ли стихийное учение быть реальной альтернативой заданному на этапе школьного образования?

Мотивация стихийного учения строится на естественной любознательности ребенка. Однако любознательности маленького ребенка (например, первоклассника) обычно недостаточно, чтобы побудить его к длительным усилиям. Поэтому учение, основывающееся на одной лишь любознательности, оказывается нестабильным и бессистемным. И если пытаться построить школьное образование на одной

лишь естественной любознательности, дети очень быстро начнут отставать от сверстников по чисто академическим результатам учения.

Еще более важно, что простое следование естественной любознательности не учит преодолевать трудности и достигать поставленных целей, как не учит и умению их ставить. Для освоения базовых культурных умений — например, умений читать и писать — также требуются определенные усилия, и не умея прикладывать усилия для достижения цели, ребенок сразу окажется в достаточно неблагоприятной для своего развития ситуации. Поэтому на деле стихийное учение практически никогда не реализуется в чистом виде — взрослый (например, учитель) никогда полностью не отказывается от своей власти, а пытается лишь смягчить ее, уменьшить прямое давление на ребенка и предоставить ему возможно ббльшую свободу в общих рамках заданного учения.

Это приводит к компромиссному варианту — к появлению школ с «мягким» режимом и акцентом на хорошем отношении к ученикам и на их эмоциональном благополучии. Как правило, и результаты оказываются компромиссными: по собственно учебным результатам дети нередко отстают от учеников более «жестких» школ, хотя и «расцветают» эмоционально и коммуникативно.

Особая ситуация создается в школах и классах «по интересам»: математических, гуманитарных, биологических и т.д. Учение в этих школах действительно в значительной степени строится на интересе и желании учиться. Однако эти школы существуют благодаря отбору детей, уже чем-то интересующихся, добившихся успеха и стремящихся к той или иной цели. Иначе говоря, учение, строящееся на основе интереса и желания учиться, возможно — но только в ситуации, когда интерес уже каким-то образом сформировался (благодаря родителям, случайно попавшейся книжке, встрече с увлеченным учителем и т.д.).

6. ПУТЬ У. САМООПРЕДЕЛЯЕМОМУ УЧЕНИЮ

— Давайте сделаем сегодня дополнительную математику!

— А я хочу дополнительный труд!

— Ну, давайте сделаем и дополнительную математику, и дополнительный труд.

Из разговора второклассников

Реальной альтернативой заданному учению может, как мне кажется, стать достаточно ранний переход к учению самоопределяемому, то есть такому, когда учебные действия являются не заданными,

а самоопределяемыми. Система мотивирования такого учения строится первоначально на совместном принятии решения взрослым и ребенком, а по мере взросления ребенка и приобретения им опыта самоопределения — на передаче ему все больших прав и полномочий самостоятельно определять свою учебную деятельность. Чтобы в конечном счете он сам мог решать, чему ему учиться, сам ставил перед собой учебные цели и достигал их, сам оценивал результаты своих действий и корректировал, исходя из этого, план занятий. Для того, чтобы это было возможно, необходимо решить три большие задачи: 1) научить ребенка самоопределению и управлению своими действиями; 2) научиться строить обучение с учетом как позиции взрослого, за которой стоят культурные ценности мира взрослых, так и позиции ребенка, выражающей его актуальные желания и возможности; 3) стимулировать развитие — на базе естественной человеческой любознательности — активных познавательных интересов.

Ухир. можно научить ребенка самоопределению?

Самоопределение представляет собой, по сути, одну из «высших психических функций» человека, одну из психических способностей, возникающих только у человека в контексте его жизни в обществе. Поэтому можно предположить, что общая логика его развития будет той же, что и у других высших психических функций — от акта самоопределения, разделенного со взрослым, к самостоятельному осуществлению самоопределения (первоначально — полностью развернутому, затем — свернутому в простых ситуациях и разворачиваемому при необходимости). Основная трудность здесь заключается в том, чтобы понять, как может строиться самоопределение, разделенное со взрослым. Иными словами — что из себя представляет действие, которое можно назвать «совместно определяемым». Понятно, что исходной формой мотивирования должен стать мотивационный диалог со взрослым. Но, как мы видели выше, мотивационный диалог со взрослым часто приводит к подчинению ребенка взрослому. Иначе говоря — мотивационный диалог со взрослым может быть как шагом к самоопределяемым действиям, так и шагом к заданным действиям. Какими особенностями должен обладать мотивационный диалог со взрослым, чтобы действие было «совместно определяемым» и являлось первой ступенью на пути к самоопределению?

Чтобы это понять, попробуем разобраться в том, из чего складывается способность к самоопределению. Этот вопрос заслуживает отдельного исследования, предварительно же можно выделить по меньшей мере пять ее составляющих.

Во-первых, это умение осознавать свои чувства, желания и побуждения. Ибо, не осознавая своих побуждений, человек обречен действовать импульсивно и в случае конфликта побуждений оказывается в состоянии напряжения, которое может приводить к разного рода эмоциональным срывам. Именно осознание своих мотивов, чувств и ценностей дает человеку возможность выйти из создаваемого ими «поля сил» и самому определить направление своих действий. Не случайно расширение осознания оказывается одной из важнейших задач психотерапии (см., например, *Bugental*, 1999).

Во-вторых, в способность самоопределения входит умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств (умение самостоятельно выйти из ситуации «буриданова осла» или маленького ребенка, реагирующего на мотивационный конфликт эмоциональным срывом), а также умение брать на себя ответственность. Самоопределение предполагает умение отказаться от удовлетворения каких-то своих желаний ради того, чтобы достичь более ценных с точки зрения субъекта целей.

Третий компонент самоопределения — это умение формулировать свою позицию и отстаивать ее при столкновении с чужой волей, умение обосновывать свою позицию, противостоять чужому давлению и настаивать на своем.

Четвертый аспект — способность выслушивать и понимать чужую позицию. Умение удерживать две или более позиций одновременно, находить точки их соприкосновения и принимать решение с учетом разных позиций.

Пятый аспект способности к самоопределению — умение действовать произвольно, целеустремленно и целенаправленно. То есть умение управлять своими действиями и достигать намеченной цели несмотря на разного рода помехи и усталость.

Соответственно, мотивационный диалог со взрослым в случае «совместно определяемого» действия должен давать ребенку возможность всему этому учиться.

Во-первых, учиться отдавать себе отчет в своих чувствах и желаниях, учиться их осознавать и формулировать. Для этого взрослый должен уметь слышать («считывать») желания и чувства ребенка, понимать его интересы, и озвучивать все это в диалоге с ребенком, чтобы тот мог постепенно научиться сам осознавать и формулировать их.

Во-вторых, ребенок должен реально участвовать в принятии решения и учиться брать на себя ответственность. Задача взрослого — показывать последствия того или иного варианта действия, показывать ребенку, что он выигрывает и что теряет в каждом случае, и помогать ему сделать выбор.

В-третьих, ребенку необходимо получить опыт отстаивания своей позиции в столкновении с чужой. Здесь крайне важно, чтобы позиция взрослого в мотивационном диалоге была помогающей, а не навязывающей: *ребенок должен иметь реальную возможность сказать «нет» и быть услышанным и понятым, и это его мнение должно быть реально значимым для определения хода действия*. С другой стороны — важно, чтобы взрослые не шли на поводу у желаний и капризов ребенка, ведь самоопределение отлично не только от подчинения чужой воле, но и от подчинения своим собственным импульсивным побуждениям, и означает выход из-под их власти.

В-четвертых, ребенку надо научиться понимать смысл чужой позиции и искать решение, учитывающее не только свою, но и чужую позицию. Соответственно, взрослый должен уметь объяснять основания своей позиции, находить компромисс или способ хотя бы отчасти реализовать интересы обеих сторон, договариваться и принимать общее решение.

В-пятых, ребенку предстоит научиться придерживаться принятого решения на этапе осуществления действия. Задача взрослого — напоминать о принятом решении и помогать довести его до конца.

Понятно, что реально совместно определяемое действие может строиться очень по-разному. Я приведу пример, иллюстрирующий лишь один из возможных вариантов развития событий.

Шестилетний мальчик (имеющий уже некоторый опыт совместно со взрослыми определяемых действий) участвует в принятии решения, идти ему в школу в этом году или в следующем. Мальчик легко проходит собеседование в первый класс вместе со старшей сестрой, но возвращается домой хмурый и невеселый. Разворачивается примерно следующий диалог (привожу его с неизбежными сокращениями):

Мама: Что случилось? Ты чем-то расстроен?

Ребенок: Не знаю.

Мама: Может, ты не хочешь идти в школу?

Ребенок: Да.

Мама: Почему?

Ребенок: У меня и так времени играть не хватает, а тут еще надо будет в школу ходить.

Папа: Тебе будет скучно дома одному, не в детский сад же тебе ходить.

Ребенок: Я буду играть. Мне не будет скучно.

Папа: Если вы будете ходить в школу вдвоем, нам с мамой будет проще, и у нас будет больше времени, чтобы работать.

Ребенок: Но вы и так можете работать, я буду один играть.

Уговоры не могут убедить мальчика; родители понимают, что, усилив давление, они смогут заставить его подчиниться, но решают этого не делать и забирают его документы из школы.

Проходит лето, наступает первое сентября. Сестра идет в школу с новеньким портфелем, пеналом, карандашами и прочими вещами, явно привлекающими младшего брата. Он вместе с родителями провожает ее утром в школу и через три урока приходит ее встречать. Мальчик видит, что в школе сестре понравилось, она не устала, и времени играть после школы много. У сестры много новых впечатлений, в школе ей явно интересно. Родители, видя заинтересованность сына, снова предлагают ему пойти в школу на следующий день. Мальчик заколебался. С одной стороны, в школе интересно, с другой — вдруг не будет хватать времени на игры? Тогда мама предлагает компромисс: ты будешь ходить в школу столько раз в неделю, сколько захочешь. А когда не будешь хотеть, то не пойдешь. На это ребенок соглашается и на следующий день с радостью идет в школу вместе с сестрой. Он действительно ходил в школу не каждый день, однако это не помешало ему учиться вполне успешно.

Этот пример показывает лишь маленький кусочек того, что необходимо делать взрослым, чтобы ребенок учился определять свои действия сам, ведь учение представляет собой весьма разветвленную и иерархически организованную систему действий, и для того, чтобы ребенок научился самоопределению, опыт равноправного (в отличие от подчиняющего) мотивационного диалога и совместного принятия решения должен охватывать все уровни деятельности учения — от выбора времени, когда заниматься чтением или математикой, до решения вопроса о том, надо ли вообще ходить в школу.

Главное здесь — это *осмысленность позиции взрослого* и право ребенка *действительно участвовать в принятии решения*. Дело в том, что взрослые часто подменяют содержательный ответ на вопрос о смысле предлагаемых или задаваемых ими действий («Зачем надо учить таблицу умножения?», «Зачем переписывать упражнения по русскому языку?») отговорками («Так надо», «Потом поймешь», «Делай, что тебе говорят!»), выражающими, по сути, их убеждение в том, что ребенок должен делать нечто просто потому, что взрослый считает это важным. То есть неявной апелляцией к авторитету и власти взрослых. Серьезное же отношение к «вопросам на смысл», которые ставит ребенок, позволяет сделать учение внутренне осмысленным, а следовательно, и более эффективным. Причем бывает и так, что когда смысл предлагаемого действия ясен, обнаруживаются и другие пути его реализации, в том числе — более эффективные или более приемлемые для ребенка.

Если взрослым (прежде всего родителям) удастся сделать совместно определяемые действия нормой жизни ребенка, то дальше все достаточно просто: от совместного принятия решения можно переходить к предоставлению ребенку права и возможности самостоятельно принимать решения в ряде ситуаций с сохранением за взрослым роли

консультанта и права вето (применять которое стоит лишь в исключительных случаях). Одна из задач взрослого в роли консультанта — демонстрация ребенку тех последствий, к которым приведет его действия в том или ином случае. Важно, чтобы мера самостоятельности и ответственности ребенка не превышала возможностей его понимания. Для наиболее принципиальных ситуаций совместное принятие решения может сохраняться на протяжении многих лет. На этом стоит остановиться отдельно.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ РЕБЕНКА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВЗРОСЛОГО

Задача взрослого состоит не только в том, чтобы учить ребенка самоопределению, но и в том, чтобы представлять культурные ценности мира взрослых в процессе совместного с ребенком определения направления и целей его учения. Ибо если ребенок откажется осваивать культурные ценности и способы действия, он не сможет стать полноценным членом человеческого общества.

Что делать взрослому, если ребенок не хочет учиться? В «заданном» подходе взрослый в этой ситуации начинает либо давить эмоционально, либо угрожать тем или иным наказанием, либо обещать какие-либо награды. В ситуации стихийного учения ребенок перестает заниматься и взрослый его не трогает (однако через некоторое время спохватывается и, как правило, переходит к заданному учению). В ситуации самоопределяемого учения высказывание ребенком своего нежелания заниматься (вообще или чем-то определенным) приводит к разворачиванию процесса совместного определения действия: что не устраивает ребенка? Что он предлагает взамен? Надо ли действительно этим заниматься (если да — почему?), или это не необходимо? Надо ли этим заниматься именно сейчас, или это можно отложить на какое-то время? Цель такой рефлексии состоит в том, чтобы, во-первых, показать ребенку смысл позиции взрослого, во-вторых, достичь согласия между ребенком и взрослым на новой основе, в-третьих, скорректировать текущие цели, способ и содержание учения.

Если нежелание учиться оказывается стойким и упорным, задача взрослого состоит прежде всего в том, чтобы разобраться, чем оно вызвано. Как правило, активное нежелание учиться оказывается следствием многократного подавляющего неуспеха и/или недоверия взрослым и враждебности по отношению к ним. И задача взрослого состоит прежде всего в том, чтобы помочь ребенку преодолеть эти последствия негативного учебного опыта. Блестящие примеры этого можно найти в работе с детьми Милтона Эриксона, умевшего искус-

но «взламывать» ситуацию заданного действия, позволять ребенку добиваться неожиданного для него успеха и побеждать в борьбе со взрослыми так, что обе стороны оставались довольны, а нежелание учиться бесследно исчезало (см., например, Хейли, 1995).

От естественной любознательности г. развитым интересам

Переходить к самоопределяемому учению стоит лишь в том случае, если параллельно с обучением самоопределению мы будем стимулировать развитие у ребенка активных познавательных интересов. В противном случае строить ситуацию самоопределяемого учения не имеет большого смысла. Лишь при наличии развитых интересов ребенок будет заниматься действительно с радостью и увлечением, и это позволит ему научиться большему, чем в ситуации заданного учения. Поэтому третья задача, решить которую принципиально важно для того, чтобы перейти к самоопределяемому учению, — это развитие активных познавательных интересов, чтобы ребенок испытывал *желание* учиться.

Я не имею здесь возможности обсуждать способы решения этой задачи сколько-нибудь подробно, поэтому ограничусь простым перечислением факторов, играющих в развитии интересов существенную роль. Прежде всего, это поддержка и поощрение естественной любознательности и свободной познавательной активности и создание богатой развивающей среды, пробуждающей интерес, дарящей радость понимания и позволяющей постоянно расширять свои возможности. Далее, очень важно учить ребенка собственно познавательной деятельности — мышлению, пониманию и рефлексии (а не только заниматься с ним достаточно скучной для ребенка отработкой полезных умений и навыков). Принципиально важно и наличие мощного и окрыляющего опыта успеха. Большую роль играет и возможность выбора действия, участие в принятии решения и возможность действовать самостоятельно. Кроме того, учебные занятия, требующие усилий от ребенка, должны обладать актуальным смыслом для него (ребенку надо понимать, зачем ему это надо сейчас, а не когда-то в будущем).

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Что реально дает переход к ситуации совместно определяемого учения с самого начала школьной жизни ребенка?

Построение ситуации совместно определяемого учения означает прежде всего очерчивание ее границ или «заданных» рамок (это вхо-

дит в сферу самоопределения взрослого — родителя, учителя или психолога, — но я не имею возможности останавливаться здесь на этом вопросе сколько-нибудь подробно). Для ситуации, некоторые результаты которой я собираюсь описать, таких «заданных» рамок было две: «не отставать от школьной программы» и «при посещении школы соблюдать правила школьной жизни» (например, вовремя приходить на занятия, не оспаривать право учителя задавать не слишком осмысленные задания и т.д.). Реально у детей было с самого начала две сферы учения: сфера заданного учения при посещении школы и сфера совместно определяемого учения, причем «величина» первой из них (количество посещений школы) не была заданной, а определялась взрослым и ребенком совместно.

В сферу совместного решения входило: определение того, сколько раз в неделю ходить в школу и в какие конкретно дни; выполнять домашние задания или нет; чем, как и сколько заниматься дома; как оценивать результаты домашних занятий.

Наиболее интересным и достаточно неожиданным результатом такой ситуации оказалось возникновение и постепенное расширение сферы полностью самостоятельного учения. Иначе говоря, дети, помимо совместно определяемых учебных действий, начали осуществлять и полностью самостоятельные действия учения. Первоначально «рамкой» этих действий была игра в школу, впоследствии некоторые из них начинали осуществляться без какой-либо видимой «рамки». Вот лишь несколько примеров самостоятельных учебных действий детей на протяжении первого и второго классов: заполнение прописей «для себя» (первый класс), придумывание и решение арифметических примеров и задач (первый класс), чтение друг другу вслух (первый класс), чтение энциклопедий и познавательных книжек (второй класс), диктант самому себе (второй класс).

Перечислю коротко некоторые другие результаты: 1) желание учиться не исчезло у детей в середине первого класса, как у большинства их одноклассников, а стало мощным и устойчивым (временами дети увеличивали количество занятий по сравнению с тем, что наметили взрослые — поскольку им «нравится так учиться»); 2) при совместной со взрослым постановке учебных целей дети учились более целенаправленно и сосредоточенно (гораздо меньше отвлекались) по сравнению с тем, как они работали в ситуации заданного учения; 3) отсутствует противостояние и борьба со взрослым, нет проблем с постоянной «рассеянностью» или «ленью». Интересно, что отсутствует не только противостояние детей и родителей по поводу учения, но, кроме этого, нет и реального противоборства с учителем — дети учатся понимать мотивы поведения учителя и относиться к учителю как к некоторой данности, которую надо учитывать; 4) учение оказывает-

ся более эффективным: дети тратят меньше времени на освоение «школьных» знаний и навыков, но не отстают от класса, посещая школу два раза в неделю. Параллельно они начинают разбираться в очень многих вопросах, не входящих в школьную программу (конструирование моделей машин, гипотезы о происхождении Вселенной, возникновение и эволюция растений, какими были первые корабли и т.д.); 5) творческая активность ребенка в сфере учебных занятий (например, ребенок придумывает игру по математике и с увлечением занимается устным счетом).

Одновременно с этим резко возросла произвольность и осмысленность поведения детей, они начали всерьез опережать сверстников по умениям договариваться, отдавать себе отчет в своих чувствах и желаниях, понимать чувства и побуждения других людей. И, конечно, по умению принимать решения и брать на себя ответственность за свои действия.

* * *

Итак, «айсберг» мотивации учения может строиться не только на власти взрослых, но и на основе процесса равноправного мотивационного диалога и совместного определения учебных действий ребенком и взрослым. Построение такой мотивационной ситуации учения начиная с первых классов школы открывает перед нами, как психологами, новые увлекательные возможности, из которых лишь некоторые были намечены в данной статье.

ЛИТЕРАТУРА

Карстен А. Психическое насыщение // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 496—533.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000.

Левин К. Намерение, воля и потребность // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001 а. С. 94—164.

Левин К. Психологическая ситуация награды и наказания // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001 б. С. 165—205.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.

Хеши Дж. Необычайная психотерапия (Психотерапевтические техники Милтона Эриксона). СПб.: Белый кролик, 1995.

Milgram S. Obedience to authority. New York: Harper & Row, 1974.

Bugental J. Psychotherapy isn't what you think. Phoenix (Ar): Zeig, Tucker and Co, Ink., 1999.

ВЛИЯНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ НА ВРЕМЕННУЮ ТРАНССПЕКТИВУ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

И.А. Спиридонова

В исследованиях временной перспективы (ВП) нередко обнаруживается наличие взаимосвязи с локусом контроля. Некоторые авторы (*Trommsdorff, Lamm, Schmidt, 1979; Nurmi, 1991*) рассматривают тип каузальной атрибуции (интернальный или экстернальный) как важный компонент временной ориентации на будущее. В основе этого подхода лежит положение о том, что мысли о будущем зависят от определенных представлений о причинных отношениях между будущими событиями. ВП и локус контроля оказываются связанными друг с другом, будучи частью общей адаптации человека к окружению. ВП в этом контексте рассматривается с точки зрения того, как воспринимает себя субъект в отношении к контролю над средой. Эксперимент, проведенный в русле этой парадигмы, подтвердил положение о том, что работающие молодые люди в большей степени оценивают свое будущее с точки зрения внутреннего контроля, чем учащаяся молодежь (*Trommsdorff, Lamm, Schmidt, 1979*).

Другие исследователи изучали дифференциацию ВП в зависимости от локуса контроля как личностной характеристики (*Piatt, Eisenman, 1968; Robertson, 1978* и др). И те, и другие чаще всего используют шкалу Роттера, в основе которой лежит его концепция локуса контроля: экстернального (внешняя атрибуция) — когда все, что случается, приписывается влиянию внешних факторов, и интернального (внутренняя атрибуция) — когда происходящее рассматривается как зависящее от собственных усилий и способностей (*Rotter, 1966*).

Ж. Нюттен отмечал, что изучение аттитюдов на будущее показало, что одни субъекты видят грядущее как детерминированное шансом, другие рассматривают его как находящееся под контролем, зависящим от собственных действий. В последнем случае активность имеет более высокую степень воспринимаемой инструментальности. Так, студенты с мотивацией достижения рассматривали учебу как инструмент для реализации будущей карьеры, поэтому их учебная мотивация была выше (Nuttin, Lens, 1984). Кроме того, Дж. Тихэн обнаружил, что лица с высокими академическими достижениями преимущественно ориентированы в будущее (Teahan, 1958). Отсюда возникла гипотеза, что люди с интернальным локусом контроля будут больше ориентированы на будущее. Ее экспериментальная проверка на студентах показала, что, действительно, укорачивание ВП связано с экстернальным локусом контроля. Протяжение и плотность ВП были выше у интерналов, чем у экстерналов (Piatt, Eisenman, 1968; Robertson, 1978). Подтвердилась также гипотеза о том, что интерналы воспринимают время как движущееся быстрее из настоящего в будущее, а также имеют меньший уровень тревожности, чем экстерналы. Вместе с тем экстерналы больше ориентированы в прошлое, чем интерналы, как показало исследование временной ориентации в повседневных мечтаниях студентов (Brannigan, Shahon, Schaller, 1992).

В японской работе рассматривалось влияние ВП на тенденцию к апатии в группе студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля. В результате регрессионного анализа было выявлено влияние локуса контроля на ВП в плане целевой направленности и надежд. Связь ВП с тенденцией к апатии оказалась статистически значимой только в группе интерналов (Sygyiyama, Kanda, 1996). Найдено, что студенты интернального склада личности чаще давали позитивные ответы на вопросы, связанные с временным опытом (темпоральное переживание), чем студенты экстернального склада (Thayer, Gorman, Wessman, 1975).

Дж. Роттер предостерегал от опасности предполагать только негативные характеристики у экстерналов, а позитивные — у интерналов. Это предостережение подтверждается в эксперименте. Проверялись этнические различия в локусе контроля и временной ориентации между тремя группами: иммигрантов из Таиланда, Камбоджи и белых американцев; было опровергнуто положение о том, что длина ВП является индикатором способности к адаптации (Spadone, 1992). Из имеющихся в литературе данных не следует однозначных выводов относительно взаимосвязи локуса контроля и ВП субъекта. Полученные в различных экспериментах результаты противоречивы: с одной стороны, показывается, что люди с внутренним локусом контроля име-

ют большую длину ВП, позитивный взгляд и преимущественную ориентацию на будущее по сравнению с респондентами с внешним контролем; с другой — протяженность ВП в упомянутых группах не различается. Здесь, помимо неясности в традиционно изучаемом параметре — протяженности ВП — остается неисследованным ее содержательный аспект, а полный временной хронотоп субъекта вообще не рассматривался. Поэтому в настоящем исследовании используется термин «временная транспектива» (ВТ), впервые введенный В.И. Ковалевым (1979) и означающий представление индивида о его прошлом, настоящем и будущем. Данный концепт включает рассмотрение полной временной структуры субъекта, давая возможность учесть содержание и формальные параметры (начало датирования, протяженность, плотность, направленность и др.). Во временной транспективе выделяются взгляд в будущее (ВП), настоящее и временная ретроспектива (ВР) — взгляд в прошлое. Надо заметить, что влияние локуса контроля на ВП изучалось главным образом у молодых взрослых, когда временные и личностные структуры достаточно сформированы. На этапе начала складывания ВТ, в юности, ее взаимосвязь с локусом контроля практически не исследовалась. Этим была обусловлена задача настоящего эксперимента: сравнить содержание и формальные параметры ВТ у школьников с внутренним и внешним локусом контроля.

МЕТОДИКА

Подбор методик определялся целью работы. Для исследования ВТ использовался комплекс процедур. Первой было свободное описание будущего, настоящего и прошлого. Обследуемым давался чистый бланк, озаглавленный «Мое будущее...», и предлагалось в свободной форме без ограничения во времени описать свое будущее; подобным же образом респонденты отвечали на вопросы: «Мое настоящее...» и «Мое прошлое...». Как показал материал проведенного цикла экспериментов по возрастной самооценке {Бороздина, 1989, 1990; Бороздина, Молчанова, 1988, 1990 и др.}, подобная методика при минимуме предписаний испытуемому обеспечивает возможность получить широкую и содержательно разнообразную информацию, не искаженную той или иной системой рамок, задаваемых большинством других техник, прежде всего, различных опросников.

Для уточнения содержательной и временной структуры ВП использовалась традиционная техника неоконченных предложений Ж. Нюттена в ее сокращенном варианте {Murthy, 1963; Nuttin, Lens, 1984}. Испытуемые получали буклет, включавший начало фраз типа «Я надеюсь...»,

«Я хочу...», «Я намереваюсь...» и т.д., — всего 50 предложений, которые нужно было закончить без ограничения во времени и объеме. Обработка проводилась методом контент-анализа по схеме, разработанной Нюттеном с соавторами (*Murthy, 1963; Nuttin, Lens, 1984*).

В дополнение к названным методикам использовался графический тест кругов Коттла (*Cottle, 1968*), уточняющий временную конфигурацию ВТ. Испытуемым на чистом бланке предлагалось изобразить в виде кругов свое прошлое, настоящее и будущее так, как они это себе представляют. Обработка материала проводилась путем измерения в миллиметрах диаметров кругов и подсчета соотношения трех временных зон в процентах.

Наряду с этим для более точного выявления направленности и оценки эмоционального отношения к текущему моменту времени применялись шкалы и факторы времени (*Головаха, Кроник, 1984*), которые включали 10 пар антонимичных прилагательных и три шкалы с полюсами: «Я живу прошлым»; «Я живу настоящим»; «Я живу будущим». Школьникам давался бланк со списком прилагательных и названными полюсами, которые располагались на двух концах 7-балльной шкалы. Необходимо было проставить отметку на этой шкале ближе к тому полюсу, который отражает субъективное переживание времени. По данной методике подсчитывались баллы временной ориентации, выявляющие направленность ВТ, а также количественное выражение трех факторов, связанных с переживанием времени: континуальности—дискретности (F1), напряженности (F2) и эмоционального отношения к диапазону времени (F3).

Для определения локуса контроля использовался традиционный опросник Роттера в адаптации Эткинда (*Бажин, Гольнкина, Эткинд, 1984*).

Эксперимент проводился в три сеанса: на первом предлагалось свободное описание будущего, настоящего и прошлого; на втором испытуемые заполняли буклет с неоконченными предложениями Нюттена; на третьем предъявлялись шкалы и факторы времени, графический тест кругов и опросник Роттера.

Участниками эксперимента были учащиеся московских школ в возрасте 15—16 лет. Общее число испытуемых составляло 125 человек, из них 49 девушек, 76 юношей.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Как упоминалось, задачей данного эксперимента было сравнение ВТ у старшеклассников с интернальным и экстернальным локусом контроля. Для ее выполнения на основе результатов опросника

Роттера были сформированы две группы школьников: с внутренним и внешним локусом контроля. В первую вошли испытуемые, имеющие менее 6 баллов по шкале общей интернальности; экстерналы имели балл выше 9. Принимались во внимание формальные параметры ВТ — начало датирования, протяженность, плотность, направленность, эмоциональный фон; процедура их анализа была идентичной предыдущим исследованиям {Бороздина, Спиридонова, 1998), а также конфигурация, эмоциональное отношение ко времени и содержание. Результаты количественного анализа по перечисленным выше параметрам представлены в таблице 1 с указанием статистически значимых различий между двумя группами школьников: с внутренним и внешним локусом контроля.

Не было обнаружено существенных различий в начале датирования ВТ и эмоциональном фоне между интерналами и экстерналами.

Таблица 1

Характеристики ВТ у школьников с интернальным и экстернальным локусом контроля (средние величины)

Параметры		Интерналы	Экстерналы
Длина ВП		10,7	16,52
Длина ВР		10,2	12,3
Плотность ВП		2,19	2,41
Плотность ВР		1,45	1,71
Направленность	прошлое	5,17	5,04
	настоящее	9,89	9,46
	будущее*	9,75	8,73
Эмоциональное переживание времени	F1	16,38	17,38
	F2*	19,08	18,08
	F3*	6,23	7,38
Конфигурация (графический тест)	прошлое	27,46	24,76
	настоящее	25,9	23,82
	будущее	46,64	51,42

Примечание. Заштрихованная часть таблицы показывает параметры, по которым получены статистически значимые различия.

Из таблицы 1 следует, что сходный результат регистрируется по параметрам длины и плотности составляющих ВТ. Гипотеза о большей протяженности и плотности ВП у школьников с интернальным локусом контроля, по результатам данного эксперимента, не подтверждается. Это, однако, не противоречит выводам, сделанным в исследовании Дж. Плэтт и Р. Эйзенмэн, которые нашли увеличение длины личностного будущего в группе интерналов по сравнению с экстерналами, используя методику Воллиса (*Piatt, Eisenman, 1968*). Здесь необходимо внести некоторое разъяснение, касающееся различия в методах измерения протяженности ВП. По методике Воллиса, длина ВП подсчитывалась в среднем количестве лет, приписываемых предложенным экспериментатором событиям типа: «Ваш первый

Таблица 2

Содержание ВТ у школьников с экстернальным локусом контроля

Прошлое		Настоящее		Будущее	
Категории	%	Категории	%	Категории	%
Семья	20,5	Оценка настоящего	29	Институт	21
Дружба	17,9			Овладение профессией	21
Общение со сверстниками	12,8	Учеба	19	Семья	14
Детский сад	10,3			Друзья	10
Школа	7,7	Личностные характеристики	14	Оценка будущего	10
Увлечения	7,7			Личностные характеристики	6,9
Оценка прошлого	7,6	Увлечения	14	Неопределенность в будущем	3,4
Личностные характеристики	5,1	Отношения с противоположным полом	9,5	Животные	3,4
Спорт	5,1			Опасения, связанные со старостью	3,4
Рождение	2,6	Спорт	9,5	Желание «жить вечно»	3,4
Животные	2,5	Семья	4,8	Желание оставить что-то после себя	3,4
Всего 100		Всего 100		Всего 100	

внук родился. Вы умираете. Вы слишком стары, чтобы быть физически активным. Ваш младший ребенок покидает дом».

В данной методике испытуемым уже даны определенные содержательные рамки. Возникает вопрос, насколько релевантно заданное содержание индивидуально-личностному пространству, какого рода ВП принимается во внимание. Очевидно, она не идентична тому представлению, которое используется в методике свободного описания. В настоящем эксперименте ее длина реконструировалась, исходя из содержания, продуцируемого самими испытуемыми. Следовательно, несовпадение результатов вызвано различиями в методических процедурах.

Как следует из таблицы 1, по параметру направленности ВТ интерналы имеют более выраженную ориентацию в будущее. Среднее значение будущего по шкалам времени у них выше (9,75), по сравнению с экстерналами (8,73). Статистическая обработка материала включала анализ вариаций (one-way ANOVA), где независимой переменной выступал локус контроля, а зависимыми были параметры ВТ. Значимый результат получен по параметру «ориентации в будущее», $F=4,16$, $p<0,05$. Он означает, что испытуемые с внутренним локусом контроля чаще оценивают себя как живущих в будущем, чем те, кто имеет внешний контроль.

Следующее различие между обследуемыми группами найдено по факторам времени, отражающим его эмоциональное переживание. У интерналов ниже значение фактора эмоционального отношения ко времени (F3): они воспринимают время в большей степени приятным и беспредельным, чем экстерналы, различие статистически значимо по критерию Манна—Уитни с $p<0,05$. В то же время у них выше балл по фактору напряженности (F2), означающему переживание времени более насыщенным, быстрым, организованным, по сравнению со школьниками, имеющими внешний локус контроля; различие также значимо по критерию Манна—Уитни с $p<0,05$.

Как можно видеть, по большинству формальных параметров ВТ статистически значимых различий между старшеклассниками с внутренним и внешним локусом контроля не обнаружено, за исключением направленности и эмоционального отношения ко времени в настоящем. Интерналы имели большую ориентацию на будущее и воспринимали время более приятным, беспредельным, вместе с тем насыщенным, быстрым, организованным по сравнению с экстерналами. Это позволяет предположить, что фактор локуса контроля преимущественно отражается на эмоциональном аспекте ВТ, не затрагивая ее конфигурации, начала датирования, длины и плотно-

Таблица 3

Содержание ВТ у школьников с интернальным локусом контроля

Прошлое		Настоящее		Будущее	
Категории	%	Категории	%	Категории	%
Детский сад	15,4	Учеба	48	Институт	18
Школа	15,4	Увлечения	16	Работа	18
Увлечения	13,5	Личностные характеристики	9,7	Семья	16
Учеба	11,5			Овладение профессией	13
Оценка прошлого	11,5	Дружба	6,5	Неопределенность в будущем	11
Личностные характеристики	7,7	Оценка настоящего	6,5	Учеба в школе	7,9
Детские игры	7,6	Спорт	3,2	Оценка будущего	5,3
Рождение	5,8	Ожидание каникул	3,2	Армия	5,3
Путешествия с родителями	3,9			Путешествия	3,2
Спорт	1,9	Возраст	3,2	Каникулы	2,6
Семья	1,9				
Здоровье	1,9				
Дружба	1,9				
Всего 100		Всего 100		Всего 100	

сти. Интересно, далее, посмотреть, каково его влияние на когнитивную составляющую ВТ.

Анализ содержания прошлого, настоящего и будущего в обследуемых группах школьников проводился по каждой временной зоне в отдельности. Его результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Из таблиц 2 и 3 видно, что в содержании прошлого у экстерналов доминирует тема социальных контактов. Первое место по частоте употребления занимают связанные с ней категории: семья («в семье у нас 5 человек, никогда не было скучно»; «отношения с братом»; «развод родителей»; «новая семья у мамы»; «болезнь бабушки») и общение со сверстниками («с 1 по 6 класс я всегда была с мальчишками и только после 7-го класса подружилась с девочками»; «имела верную подругу»). Далее идут воспоминания, относящиеся к детскому саду и

школе. В отличие от них, у интерналов главная тема в прошлом — это школа и учеба; потом упоминаются факты, связанные с детским садом, а вот категории из области социальных контактов, к которой относятся «семья» и «друзья» — на последних местах. Остальные упоминавшиеся в описаниях прошлого темы связаны с личностными характеристиками, увлечениями, оценками данного временного отрезка. По частоте их употребления в обеих группах испытуемых различий не наблюдается. Можно заключить, что главное отличие в содержании прошлого проявляется в том, что для экстерналов более значимой представляется сфера общения — в семье и со сверстниками, по сравнению с интерналами, для которых «учеба» и «школа» выступают на первый план.

Сходный паттерн предпочтений наблюдается и в содержании настоящего. Интерналы отдают приоритет категории «учеба», в то время как у экстерналов преобладает категория оценки настоящего, наблюдается его акцентирование, высказывается довольно эмоциональное отношение к нему («живу только настоящим, всем доволен»; «чем я живу сейчас — не знаю»; «единственное, что хочу, чтобы кончилось это настоящее, я ждала от этого настоящего слишком много»). У первых оценки настоящего не столь эмоциональны («что такое настоящее — очень малый промежуток времени между прошлым и будущим»), для них более значимой выступает следующая временная зона, подтверждается преимущественная ориентация на будущее, которая выявилась по методике «шкалы и факторы времени».

В содержании будущего можно видеть много сходства, которое, очевидно, определяется возрастными задачами. Поступление в институт, овладение профессией, создание семьи — это основная содержательная канва будущего в юношеском возрасте. Тем не менее акценты проставляются по-разному: для экстерналов более значимой снова выступает социальная сфера («создание семьи», «друзья»); для интерналов — овладение профессией и работа. Интересно отметить, что у старшеклассников с внутренним локусом контроля встречается нежелание говорить о будущем, связанном с личной жизнью («загадывать на будущее очень трудно, и каким оно будет — не знаю»; «жизнь решит, сейчас еще ничего не известно»; «не знаю и не хочу знать, жизнь сама решит»). В другой группе, напротив, больше оптимизма и уверенности в сфере личных отношений, чаще высказываются желания сделать что-то «для других», «приносить радость и счастье», «оставить что-то после себя». Можно предположить, что для последних эмоционально более значимым представляется настоящее, причем сфера реализации для них в большей

степени связана с другими людьми, отсюда преобладание социальных категорий в содержании прошлого, настоящего и будущего. Для интерналов, напротив, важнее реализация в профессии, поэтому они больше внимания уделяют учебе, нежели общению с другими людьми. Складывается впечатление, что социальная сфера вызывает у них некоторые опасения и неуверенность.

Отмеченные различия в содержании ВП подтверждаются по методике неоконченных предложений Ж. Нюттена, результаты которой представлены в таблице 4.

Итак, сравнение ВТ в двух группах школьников (с внешним и внутренним локусом контроля) показало, что различия наблюдаются в содержании прошлого, настоящего и будущего, направленности и эмоциональном отношении ко времени. У интерналов обнаружена

Таблица 4

Частота употребления основных содержательных категорий (в %) в технике Ж. Нюттена

Категории	Обозначение	Группы	
		интерналы	экстерналы
«Я»	S	9,2	6,6
Реализация через профессию	SR2	3,4	2,5
Профессиональная активность	R2	8,7	5,5
Стремление к автономности	Saut	2	1,8
Стиль жизни	St	2,8	4
Отдых	L	2	2,8
Собственность	P	3	1
Познание	E	1,9	1,3
Трансцендентные желания	Tx	1	3
Альтруистический контакт	Cal	2,3	1,8
Самореализация	SR	2,8	2,5
Социальные контакты	C	3,7	4,9
Желания для других (счастья, добра и т. д.)	C3	3,8	2,2
Желание получить что-то от других (любовь, уважение и т.д.)	Cz	2,6	2,2
Владение животными	Pan	5	1

преимущественная ориентация на будущее, хотя по параметру длины ВП значимых различий не найдено. Отсюда видно, что направленность в будущее не обязательно связана с более протяженной перспективой. Испытуемые с приблизительно одинаковой длиной ВП могут оценивать себя по-разному: одни — как живущих в будущем, другие — в настоящем.

По результатам данного эксперимента спорным представляется положение о более позитивном портрете лиц с внутренним локусом контроля по сравнению с теми, кто имеет внешний локус контроля. Из анализа содержания ВТ было выявлено, что интерналы больше ориентированы на самореализацию и реализацию в профессии. С этим, по-видимому, связана их преимущественная ориентация на будущее. Они не только думают о нем, но и эмоционально живут там, переживая настоящее как переходный шаг или трамплин в будущее. Время ими воспринимается, в отличие от экстерналов, с одной стороны, приятно-беспредельным, с другой — более напряженным. Однако у интерналов при этом проявляется скорее неуверенность и опасения относительно сферы общения и личных отношений, чего не наблюдалось у испытуемых с внешним локусом контроля. Последние также думают о будущем, хотя эмоционально живут в настоящем; они в большей степени обращены к сфере общения, высказывают стремление к тому, чтобы отдавать что-то другим людям; меньше акцентированы на достижениях в профессии. Время переживается ими как менее насыщенное, быстрое и менее приятно-беспредельное.

Выявленные различия позволяют заключить, что влияние фактора локуса контроля в юношеском возрасте не столько проявляется в конфигурации ВТ (начале датирования, протяженности составляющих), сколько отражается на ее содержании, направленности и эмоциональном переживании времени, затрагивая когнитивный и эмоциональный аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. Т. 5, № 3.

Бороздина Л.В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования в психол. Сообщ. 1, 2. 1989.

Бороздина Л.В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования в психол. Сообщ. 1, 2. 1990.

Бороздина Л.В., Молчанова О.Н. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1988. № 1.

Бороздина Л.В., Молчанова О.Н. Самооценка в возрасте первой зрелости // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1990. № 2.

Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 2.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наук, думка, 1984.

Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: Дис... канд. психол. наук. М., 1979.

Brannigan G., Shahon A.J., Schaller J.A. Locus of control and time orientation in daydreaming: implication for therapy // Journal of Genetic Psychology. 1992, Sep. Vol. 153 (3). P. 359-361.

Cottle T.J. The location of experience: a manifest time orientation // Acta Psychologica. 1968. Vol. 28. S. 129-149.

Murthy H. N. A study of human motivation in the Indian context. Louvain, 1963.

Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: Theory and Research Method. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Nurmi J.-E. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning // Developmental Review. 1991. № 11. P. 1-59.

Piatt J.J., Eisenman R. Internal-external control of reinforcement, time perspective adjustment and anxiety // Journal of General Psychology. 1968. Vol.79. P. 121-128.

Robertson S.A. Some personality correlates of time competence, temporal extension and temporal evaluation // Perceptual & Motor Skills. 1978. Vol. 46. P. 743-750.

Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement// Psychological Monographs. 1966. № 80. P. 1—28.

Rotter J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal v. external control of reinforcement // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1975. № 43. P. 56-57.

Spadone R.A. Internal — external control and temporal orientation among Southeast Asians and White Americans. Special issue: cross-cultural perspectives in occupational therapy // American Journal of Occupational therapy. 1992, Aug. Vol. 46 (8). P. 713-719.

Sugiyama S., Kanda N. An analysis of relationship between the general perceived control and the time perspective in adolescents // Japanese Journal of Educational Psychology. 1996. № 44. P. 418—424.

Teahan J.E. Future time perspective, optimism, and academic achievements // *Journal of Abnormal & Social Psychology*. 1958. Vol. 57. P. 379-380.

Thayer S., Gorman B.S., Wessman A. E., Schmeidler G., Manucci E. G. The relationship between locus of control and temporal experience // *Journal of Genetic Psychology*. 1975. № 126. P. 275-279.

Trommsdorff G., Lamm H., Schmidt R. A longitudinal study of adolescents' future orientation (time perspective) // *Journal of Youth & Adolescence*. 1979. Vol. 8. P. 131-147.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КРИМИНАЛЬНОЙ АГРЕССИИ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Ф. С. Сафуанов

Исследование мотивации криминального агрессивного поведения необходимо для решения широкого круга актуальных и практически значимых задач, стоящих перед обществом на современном этапе развития. Диагностика психологического механизма агрессивного преступления позволяет понять причины и условия, способствующие его совершению, определить адекватные и наиболее эффективные принципы первичной и вторичной профилактики правонарушений. Изучение психологической структуры агрессии позволяет при проведении судебной психологической и психолого-психиатрической экспертиз дать научно обоснованную экспертную оценку способности обвиняемого к осознанно-волевой регуляции поведения в момент совершения преступления.

Не ставя перед собой целью подробный анализ существующих теорий агрессии (на русском языке см. обзоры *Хекхаузен*, 1986; *Бэрон*, *Ричардсон*, 1997; *Берковиц*, 2001), рассмотрим их с точки зрения построения психологической типологии криминальной агрессии.

Инстинктивистские теории агрессии (*Лоренц*, 1994; *Фрейд*, 1989; *McDougall*, 1908) исходили из представления о поведении человека как непосредственной реализации внутренних побуждений, то есть решающая роль в мотивации деятельности отводилась личностным факторам. Агрессивные действия трактовались как следствие высокого уровня агрессивности, являющегося свойством личности. При этом

ситуационным переменным не придавалось большого значения. Однако этологические и психоаналитические теории не могут объяснить возникновение и развитие всех видов агрессивного поведения, хотя, несомненно, существуют такие агрессивные действия, которые являются реализацией высокого уровня личностной агрессивности. Если говорить о возможной типологии агрессии в рамках анализируемого подхода, то она сводится к дихотомии «низкая агрессивность—высокая агрессивность», то есть эта типология рассматривает агрессивные действия по единственной шкале, на которой высокому уровню агрессивности будет соответствовать агрессивное поведение, а низкому — неагрессивное (рис. 1).

Фрустрационные теории агрессии (*Do/lard, Doob, Miller et al., 1939*) вводят для объяснения поведения другой фактор — ситуационный. Агрессия выступает как реакция на фрустрацию (и любая фрустрация неизбежно вызывает агрессию). Ясно, что все разнообразие криминальных агрессивных действий обвиняемых нельзя объяснить в рамках фрустрационных теорий агрессии. Тем не менее, для типологии агрессивных действий введение дополнительной оси «нейтральные ситуации—психотравмирующие ситуации» (в которых совершаются правонарушения) имеет большое значение. В отличие от одномерной классификации, введение ситуационной переменной позволяет строить двумерную типологию, учитывающую и уровень агрессивности как свойства личности, и характер ситуации, в которой разворачиваются агрессивные действия, то есть выделить уже четыре типа криминального агрессивного поведения (рис. 2).



Рисунок 1. Одномерная типология агрессии: A+ — высокая агрессивность; A- — низкая агрессивность

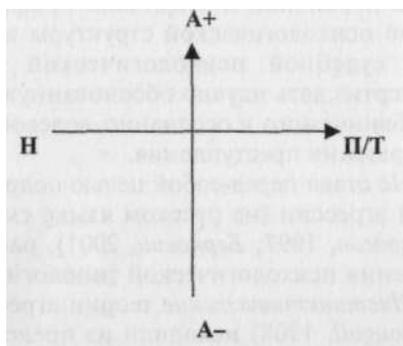


Рисунок 2. Двумерная типология агрессии: Н — относительно нейтральная ситуация; П/Т — психотравмирующая ситуация

Важнейшим принципом анализа мотивации поведения с точки зрения современных представлений является учет взаимодействия личности и ситуации. Структуры личности, наряду с агрессивностью непосредственно влияющие на генез агрессивного поведения, рассматриваются в *теории социального научения (Bandura, 1973)*. Социальное научение (в основном протекающее как «викарное научение» — через наблюдение поведения других) предполагает, что у человека закрепляются те формы поведения, которые получают положительное подкрепление, и отторгаются действия, которые подкрепляются отрицательно (например, через наказание). В процессе развития личности внешние подкрепления, позитивные и негативные, интериоризируются и переходят во внутренний план, становясь уже субъектными, внутриличностными регуляторами поведения. Таким образом, ситуативное развитие агрессивных действий становится зависимым от личностных структур, либо облегчающих проявления агрессии, либо, напротив, обладающих по отношению к ним преградным смыслом.

Современные мотивационные теории агрессии в качестве основополагающих личностных факторов агрессивного поведения (наряду с агрессивными тенденциями — базовой агрессивностью индивида) называют также и тенденции торможения (подавления) агрессивности, которые часто рассматриваются как мотивы, оказывающие тормозящее влияние на открытое проявление агрессивности в поведении (*Megargee, 1966; Olweus, 1972; Konradt, 1974* и др.). Это позволяет вы-

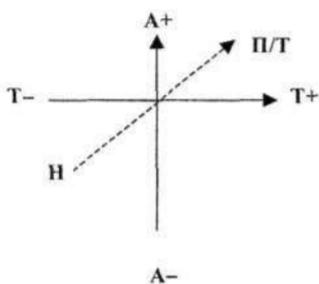


Рисунок 3. Трехмерная типология агрессии: Т+ — выраженность личностных структур, тормозящих агрессию; Т- — их невыраженность

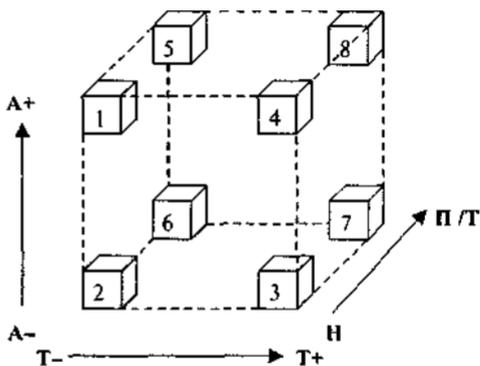


Рисунок 4. Типы криминальной агрессии в трехмерном пространстве. Обозначения шкал соответствуют рис. 1—3

делить в качестве третьего основания психологической типологии криминальной агрессии измерение «выраженности личностных структур, тормозящих агрессию» (рис. 3).

Итак, абстрагируясь от множества разнообразных факторов, сопровождающих каждое конкретное агрессивное действие, мы выделили в качестве оснований психологической типологии криминальной агрессии три базовых измерения: «уровень агрессивности личности», «уровень выраженности тормозящих агрессию структур» и «уровень выраженности психотравмирующего воздействия ситуации». Первые два вектора раскрывают взаимодействие личностных структур, играющих основную роль в формировании мотивации агрессивных действий, а третий позволяет рассматривать механизм агрессии как следствие взаимодействия личностных и ситуационных переменных. Противоправные агрессивные действия обвиняемых, в соответствии с разработанной нами по теоретическим основаниям типологией криминальной агрессии, составляют восемь групп (рис. 4).

Разновидности механизмов агрессивных преступлений, выделенные нами на основании исследования 341 обвиняемого (266 мужчин и 75 женщин) в рамках комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы, тесно связаны с выделенными типами криминальной агрессии.

А. Непосредственная реализация агрессивности. Для обвиняемых группы 1 (с высокой агрессивностью, низкими самоконтролем и способностью к опосредованию своих действий даже в нейтральных ситуациях) наиболее универсальным механизмом криминальной агрессии является стремление к реализации собственной агрессивности, которое приобретает самодовлеющее мотивирующее значение вне зависимости от внешних стимулов. К лицам, совершившим агрессивные преступления по механизму непосредственной реализации агрессивных побуждений, относятся прежде всего истерические, возбудимые, эпилептоидные и мозаичные психопатические личности, а также лица с органическим психическим расстройством, осложненным психопатизацией личности, и — реже — психически здоровые.

Непосредственное удовлетворение своих выраженных агрессивных побуждений может быть связано с тремя классами *источников мотивации*.

1. С антисоциальными ценностями (устойчивыми надситуативными мотивами).

2. С чертами личности, которые рассматриваются и как характерологические, отражающие инструментальные свойства поведения (Асмолов, 1990; Братусь, 1988), и как мотивационные образования (по теории Г. Олпорта — *Allport*, 1937— черта личности «ищет ситуацию» для самореализации).

3. С потребностями биологического уровня, например — сексуальными влечениями, без достаточного их опосредования социализированными ценностями и ситуативными факторами:

При ценностной детерминации агрессии наиболее характерные преступления — это убийства, избиения и грабежи (разбои). Жертвами избиений становятся чаще всего лица, зависимые от агрессоров: так, психически здоровый офицер избивает до смерти рядового, опоздавшего на построение; психически здоровый следователь наносит побои допрашиваемым. При ситуативной актуализации черт личности чаще всего совершаются преступления на фоне семейных ссор, инициированных обвиняемыми. При непосредственной реализации потребностей все преступления сводятся к изнасилованию или насильственным действиям сексуального характера. При этом у обвиняемых данной группы, совершивших изнасилования, экспертами-сексопатологами диагностируется «эго-синтоническая форма садизма». При этой форме парафилии садистическое влечение как бы «принимается» личностью, не вызывает негативного самоотношения, человек не испытывает внутреннего конфликта и реализует это влечение непосредственно, не пытаясь его сдерживать (*Ткаченко, Введенский, Дворянчиков, 1998*).

У аномальных лиц с психопатоподобными состояниями этим трем источникам мотивации, по классификации В.В. Гульдана (1985), соответствуют анэтические мотивы (непосредственная реализация асоциальных ценностей), мотивы самоактуализации (реализация черт личности), мотивы-суррогаты и импульсивные мотивы (реализация влечений). По классификации Н.А. Ратиновой (1998), непосредственной реализации асоциальных ценностей соответствует смысловая агрессия. По типологии Г. Точа (*Toch, 1969*), такой вид агрессии свойствен потакающим или потворствующим себе (self-indulger) субъектам. Е. Мегарджи (*Megargee, 1966*) описывает таких людей как «абсолютно не контролирующих себя агрессоров».

Б. Агрессия, совершенная под влиянием алкогольного опьянения. Каждые девять из десяти обвиняемых из типологической группы 2 совершают преступления в состоянии алкогольного опьянения. Подэкспертные этой группы не обладают высокой базовой агрессивностью, и поэтому механизм генеза агрессивных действий у них не может быть сведен к непосредственной реализации агрессивности в нейтральных ситуациях.

Результаты ряда экспериментальных исследований (*Кудрявцев, Сафуанов, Голев, 1986; Сафуанов, Иконникова, Филимонова и др., 1997*) показывают, что агрессивное поведение лиц, находящихся в состоянии простого алкогольного опьянения, является реализацией агрессивных побуждений, возникающих вследствие смыслового вое-

приятия и субъективной оценки ситуации как более угрожающей, опасной (что обусловлено актуальным влиянием алкоголя на сознание и когнитивные процессы), при отсутствии или слабой выраженности компенсаторных защитных механизмов, способных или снизить уровень субъективной значимости ситуации, или препятствовать прямому проявлению агрессии, независимо от исходного уровня агрессивности. Таким образом, влияние состояния алкогольного опьянения на криминальную агрессию проявляется не столько в снижении контроля агрессивности, сколько в «проявлении» дефицитарности личностных структур, способных тормозить прямую реализацию агрессивных побуждений, независимо от уровня исходной личностной агрессивности.

Подавляющее большинство обвиняемых этой группы — лица с органическим поражением головного мозга и хроническим алкоголизмом. По всей видимости, именно мозговая патология и опосредует влияние алкоголя на поведение, проявляющее несформированность контролирующих агрессивные побуждения личностных механизмов, что и приводит к совершению агрессивных действий неагрессивными людьми. Жертвами криминальной агрессии становятся, как правило, знакомые и (реже) родственники — фабула преступления сводится в большинстве случаев к возникновению конфликта по инициативе обвиняемого в процессе совместного употребления алкогольных напитков, с последующим убийством, или причинением вреда здоровью, или изнасилованием.

В. Криминальная агрессия, совершенная под влиянием групповых воздействий. Большое количество агрессивных преступлений, относящихся к этому же психологическому типу криминальной агрессии, совершается в группе. При этом сами обвиняемые (лица с органическим психическим расстройством, расстройством личности мозаичного круга) выступают в пассивной роли ведомых, подчиненных воле лидера, при совершении общественно опасных деяний.

Аналогичный механизм криминальной агрессии в лабораторных условиях исследован С. Милграмом (*Milgram, 1974*): добросовестные испытуемые-добровольцы, повинувшись давлению экспериментатора, наносили удары током за ошибочное выполнение заданий «ученику» (в роли которого выступал помощник экспериментатора), при этом 65% испытуемых доводили силу удара до 450 вольт, несмотря на демонстрацию их жертвой нестерпимых страданий. Р. Чалдини (1999) считает, что определяющим фактором в этих случаях проявления агрессии является снятие личной ответственности за свои действия.

Социально-психологический механизм, обуславливающий своеобразное неосознанное «делегирование» личной ответственности за происходящее субъективно значимому авторитету (*Сафуанов, Макуш-*

кин, 1995), сводится к частичной идентификации обвиняемого с лидером. Идентификация с авторитетом включает не только эмпатию, но и осознанный интерес к его системе взглядов. В основе этого механизма, как отмечал еще З. Фрейд (1925), лежит более или менее осознанная идентификация с $\hat{}$ -идеалом, сопровождающаяся подчинением лидеру и восприятием прямого контроля над собой как законного (Adamek, Dager, 1971).

Г. Агрессия как результат неверной оценки ситуации. Некоторые случаи криминальной агрессии у неагрессивных субъектов с несформированностью личностных структур, сдерживающих агрессивные побуждения (из типологической группы 2) развиваются по своеобразному механизму, основу которого составляет несоответствие личностных ресурсов внешним, ситуационным. Эти обвиняемые обнаруживают неспособность к свободному выбору возможных правомерных и неагрессивных вариантов действий в определенной ситуации. В основе этого лежит как несформированность смысловой и когнитивной оценки ситуации, так и недостаточность самооценки, что предопределяет выбор агрессивных форм разрешения ситуации с резким ослаблением их контроля и прогноза. Несформированность отражательных и регуляторных функций определяется психическим расстройством. Обвиняемые характеризуются и интеллектуальной, и личностной незрелостью в структуре органического психического расстройства или умственной отсталости.

Как видно, обсуждаемые три механизма криминальной агрессии, характерные для обвиняемых с отсутствием базовой агрессивности (типологическая группа 2), при всех их отличиях друг от друга, имеют общее психологическое свойство — в мотивации преступного действия проявляется недостаточность сдерживающих агрессивные побуждения структур. В одних случаях эта недостаточность обнаруживается под влиянием экзогенных факторов — алкогольной интоксикации, субъективно значимого для обвиняемого авторитета. В других — заметно влияние эндогенных факторов: интеллектуального и личностного недоразвития, инфантилизма.

Д. Инструментальная агрессия. Большинство случаев в группе 3, то есть у обвиняемых с низким уровнем исходной агрессивности и с наличием различных личностных структур, тормозящих проявления агрессии в относительно нейтральных, не психотравмирующих ситуациях, мы можем отнести к «инструментальной агрессии». Различение враждебной и инструментальной агрессии вызвано необходимостью противопоставить агрессивные действия, реализующие агрессивные намерения, таким же действиям, но соподчиненным намерениям явно неагрессивного характера (Feshbach, 1964). Поданному механизму совершают агрессивные деяния психически здоровые лица, значи-

тельно реже — с органическим психическим расстройством. Наиболее частые криминально-агрессивные действия — это наемные убийства, убийства с целью завладения имуществом, убийства финансовых конкурентов, а также заранее запланированные убийства новорожденного ребенка собственной матерью из-за тяжелого материального положения.

Е. Отсроченная агрессия. Случаи убийства в группе 4 (а также в группе 8) показывают иной механизм воздействия тормозящих проявление агрессии структур. Здесь тормозящие влияния не позволяют непосредственно реализовать агрессивные побуждения, возникшие в ситуации конфликтного взаимодействия с близкими людьми (при этом конфликты часто были инициированы самими обвиняемыми). Но через некоторое время они все же совершают убийства, возвращаясь на место конфликта. По существу, это механизм «отсроченной» агрессии у лиц с одновременным сосуществованием и тормозящих агрессию структур личности, и склонности к самовзвинчиванию.

В роли катализатора агрессивных побуждений, который преодолевает действие структур, сдерживающих агрессию, выступает, прежде всего, склонность к самовзвинчиванию, тесно связанная с пограничной психической патологией: с психопатией или акцентуацией личности по возбудимому типу, с органическим психическим расстройством с психопатизацией или хроническим алкоголизмом. У них выработаны компенсаторные по отношению к возбудимым чертам личности механизмы, доминирующим среди которых являются высокая тревожность, страх перед возмездием за совершенную агрессию. В ситуации конфликта эти тормозящие личностные структуры препятствуют реализации возникших агрессивных побуждений. Однако после того как конфликт внешне исчерпан уровень эмоционального возбуждения у этих обвиняемых не снижается, а, напротив, резко возрастает в течение некоторого времени. Рост возбуждения не связан с какими-либо внешними психотравмирующими воздействиями (участники конфликта уже перестают взаимодействовать), а развивается аутохтонно, под влиянием дисгармоничной структуры личности. В конце концов обвиняемые возвращаются на место конфликта и совершают убийство.

Ж. Ситуативная агрессия. У обвиняемых группы 5 актуализацию ситуативных агрессивных мотивов в ответ на даже незначительные психотравмирующие воздействия облегчает наличие высокой базовой агрессивности в сочетании с невыраженностью тормозящих личностных механизмов. Преобладающее психическое расстройство — психопатия возбудимого и истеро-возбудимого круга, а также органическое психическое расстройство, нередко осложненное психопатизацией личности. Около четверти обвиняемых — психически здоровые.

У обвиняемых этой группы личностные особенности отражают асоциальную агрессивность в сочетании со снижением опосредования и контроля поведения. Но, в отличие от обвиняемых, совершивших преступления по механизму непосредственной реализации агрессивных побуждений (группа 1), актуализирующихся вследствие ценностных, диспозиционных и потребностных факторов, в обсуждаемом случае высокая агрессивность связана в основном с ситуационными факторами, и выступает не как мотивационная тенденция или устойчивая черта личности, реализующаяся в любых ситуациях, а как реактивная агрессивность, актуализирующаяся в ответ на психотравмирующие внешние воздействия. Как известно, для психопатических личностей и лиц с психопатоподобными состояниями круг психотравмирующих обстоятельств более разнообразен, нежели у здоровых лиц: он включает в себя психогении, адресованные наиболее слабым, уязвимым звеньям их дисгармоничной структуры психики (Антонян, Гульдман, 1991).

Этот вид криминальной агрессии частично совпадает с «аффектогенными» мотивами преступлений, выделенными в типологии В.В. Гульдмана (1985). Описанные Н.А. Ратиновой некоторые виды «привычно-неконтролируемой агрессии» (1998) также можно соотнести с реализацией высокой агрессивности в конфликтных ситуациях. Механизм ситуативной агрессии, описанный в классификации Г. Тоца (Тоц, 1969), наиболее близок типу агрессии, свойственному компенсаторно потворствующим себе субъектам (self-indulgent compensator), которые из-за постоянного ощущения собственной недооценки со стороны окружающих отвечают агрессивно даже на самую слабую провокацию.

3. Агрессия, совершаемая под влиянием эмоционального возбуждения. У обвиняемых группы 6 криминальные агрессивные действия возникают в ответ на психотравмирующие обстоятельства. Несмотря на невыраженность базовой агрессивности, редуцированность тормозящих личностных механизмов обуславливает непосредственный характер реализации реактивно возникающих агрессивных побуждений, их импульсивность и аффективный характер. Сами агрессивные побуждения возникают в структуре эмоционального возбуждения, возникновение и развитие которого связано с противоправными действиями потерпевшего.

Реакции эмоционального возбуждения могут иметь разную глубину: в ряде случаев они достигают степени выраженности аффекта, возникающего внезапно и непосредственно после фрустрирующего воздействия. В основном эмоциональные реакции возбуждения в психотравмирующих ситуациях возникают как у психически здоровых, так и у лиц с органическими поражениями головного мозга, облада-

ющих эмоциональной неустойчивостью, повышенной сензитивностью. Психотравмирующие ситуации охватывают широкий спектр фрустрирующих воздействий со стороны родственников, знакомых и незнакомых лиц.

И. Агрессия как разрядка накопленного эмоционального напряжения. Для неагрессивных лиц с выраженными тормозящими проявления агрессии структурами, совершающих криминальные действия в ответ на психотравмирующие и фрустрирующие воздействия, характерно накопление эмоциональной напряженности в условиях длительной психотравмирующей ситуации, с последующей ее разрядкой в противоправных действиях. Эмоциональная напряженность является компонентом многих психических состояний, и, в зависимости от квалификации в общепсихологических терминах ведущего психического состояния, развившегося в психогенных условиях, можно выделить 2 основных варианта кумуляции напряженности: в структуре психологического стресса и в структуре психологического конфликта. И в том, и в другом случае динамика накопления эмоционального напряжения не сводится только к развитию состояния стресса или конфликта в чистом виде. Эти психические состояния тесно переплетены между собой, часто сопровождаются и многочисленными фрустрациями вследствие объективных внешних воздействий или неудачных копинг-стратегий, и формированием различных психологических защитных механизмов. Однако выделяемые нами варианты отражают ведущее звено, оказывающее влияние на формирование кумуляции эмоционального напряжения.

*Первый вариант — агрессия как разрядка эмоциональной напряженности кумулятивного генеза в структуре **стресса**, развившегося в условиях длительной психотравмирующей ситуации.* По этому психологическому механизму совершают агрессивные действия обвиняемые с развитыми тормозящими агрессию личностными структурами и с невысокой исходной агрессивностью. В условиях длительной психотравмирующей ситуации, связанной с противоправными или аморальными действиями потерпевших, у них развивается психологический стресс. Агрессия на таких стадиях хронического стресса как «сопротивление» и «истощение» направлена, как правило, на близкое окружение — родственников и знакомых. По этому психологическому механизму совершают преступления и психически здоровые, и лица с органическим психическим расстройством, и значительно реже — страдающие психопатией. По условиям воспитания и развития эти обвиняемые — одни из самых благополучных (по показателям сиротства, неблагоприятным стилям воспитания, образовательного уровня, семейной адаптации, профессионального статуса и т.п.). В большинстве случаев уровень накопленного эмоционального напря-

жения настолько высок, что сопровождается неполным осознанием своих действий и их дезорганизацией.

Второй вариант обсуждаемого психологического механизма криминального поведения — агрессия как разрядка эмоциональной напряженности кумулятивного генеза в структуре личностного конфликта, развившегося в условиях длительной психотравмирующей ситуации. Личностный конфликт проявляется в сфере самосознания как столкновение ценностей, мотивов, целей, субъективно переживаемых как желания, намерения, побуждения, при примерном равенстве их интенсивности или значимости, что приводит к субъективному ощущению их неразрешимости (Василюк, 1984, с. 45). Длительный личностный конфликт, в генезе которого можно выделить и влияние психотравмирующей ситуации, и роль индивидуально-психологических особенностей, препятствующих разрешению внутреннего противоречия, приводит к росту эмоциональной напряженности.

Личностный конфликт, лежащий в основе кумуляции эмоциональной напряженности, разрядкой которой являются криминально-агрессивные действия, переживается обвиняемыми в двух основных формах — ревности и нежеланной беременности.

Личностный конфликт в виде ревности держит человека в постоянном напряжении (Leongard, 1963), и это напряжение может разрешиться только при реализации какой-либо стороны конфликта — либо любви, либо ненависти. В поле зрения судебной экспертизы попадают лишь те субъекты, у которых конфликт в виде ревности завершается агрессивной разрядкой накопленного эмоционального напряжения. По описанному механизму совершают агрессивные преступления в основном мужчины, как правило, люди зрелого возраста. Во всех случаях обвиняемые ревнуют своих жен, но жертвами убийства в большинстве случаев являются не супруги, а реальные или мнимые «соперники». Большинство таких обвиняемых страдают органическим психическим расстройством или психопатией, гораздо реже встречаются психически здоровые.

Почти во всех случаях уровень эмоциональной напряженности, обусловленный личностным конфликтом, настолько высок, что на высоте самого напряжения, или сменившего его эмоционального возбуждения и аффекта, обвиняемые не способны в полной мере осознавать окружающую реальность, своих действия, не могут полноценно опосредовать и контролировать свои агрессивные побуждения.

Личностный конфликт в форме нежеланной беременности подробно описан в работах В.И. Брутмана с соавторами (Брутман, Ениколопов, Радионова, 1995; Брутман, Радионова, 1998) при клинико-психологическом исследовании матерей-«отказниц», оставляющих своих новорожденных детей в родильном доме. Ими выделены психологи-

ческие особенности переживания нежеланной беременности с такими крайними вариантами, как «атиофориогнозия» с вытеснением отрицательных переживаний и эйфорическим фоном настроения, и как «гиперпатия» с негативным фоном настроения и поисками путей плодоизгнания. В большинстве случаев формируются не крайние варианты, а амбивалентные эмоциональные переживания будущих матерей, что подтверждается и данными наших наблюдений: вытеснение интрацептивной сигнализации о беременности сочетается с попытками избавления от плода, при этом своеобразная анозогнозия на собственную беременность у обвиняемых в убийстве новорожденных превалирует, определяя пассивность и социальную изоляцию беременных женщин. Глубокий личностный конфликт между желанием родить ребенка и требованиями окружающих избавиться от плода, а чаще — между желанием родить и собственными референтными представлениями о греховности, недопустимости внебрачного материнства, обуславливает кумуляцию эмоционального напряжения. У таких женщин формирование психологических защитных механизмов сочетается с попытками совладающего поведения, которые оказываются неэффективными в первую очередь из-за объективного стечения обстоятельств (распознавание своей беременности на поздних сроках, вследствие чего оказывается невозможным легальное ее прерывание; желание родить в другом городе с дальнейшим оставлением новорожденного в роддоме, не реализуемое из-за материальных затруднений). Это, в свою очередь, оказывается дополнительными фрустрациями, что обуславливает усугубление внутреннего конфликта и дальнейший рост эмоциональной напряженности. В состоянии выраженной эмоциональной напряженности поведение матери при родах определяется аффективной мотивацией, что снижает ее возможность адекватно оценивать окружающее и свои действия.

По этому механизму развиваются агрессивные действия против новорожденных детей у женщин (как правило, от 18 до 30 лет), забеременевших вне брака или в результате изнасилования. Они скрывают свою беременность, часто даже от родителей. Практически у всех формируются неправильные представления о сроках беременности (в сторону занижения срока), вследствие чего наступающие роды для них самих становятся субъективно неожиданными. Кроме того, роды у многих происходят вне дома.

К. Агрессия в состоянии декомпенсации. Этот механизм агрессии описан в психиатрических работах (*Шостакович*, 1998) и сводится к срыву компенсаторных и гиперкомпенсаторных механизмов, выработанных аномальной личностью в ходе социальной адаптации. Обычно в клинических работах компенсации рассматривают как



Рисунок 5. Психологические механизмы криминальной агрессии в нейтральных ситуациях

вторичные характерологические свойства, которые устраняют первичные психопатические особенности личности {Морозов, Шубина, 1973}. Основной функцией компенсаторных механизмов является, по мнению Г.К. Ушакова (1978, с. 252), самовоспитание и самокоррекция. Иными словами, компенсаторные механизмы при расстройствах личности выполняют, на наш взгляд, в основном роль диспозиционных личностных структур, сдерживающих проявления дезадаптивных черт личности, в частности и агрессивности. При изменениях ситуационных условий, особенно при психотравмирующих воздействиях, попытка адаптации к ним за счет компенсаторных характерологических свойств оказывается неэффективной и приводит к декомпенсации. Срыву компенсаторных структур личности нередко предшествует гиперкомпенсация и псевдокомпенсация, что только усугубляет личностную дисгармоничность и ускоряет дезадаптацию (Шубина, Боброва, 1976). Вменяемые обвиняемые (с расстройствами личности, нередко на фоне органического психического расстройства), совершающие правонарушения в состоянии декомпенсации, не могут в криминальной ситуации в полной мере осознавать значение своих действий и руководить ими.

В целом, у неагрессивных людей со сформированностью личностных структур разного уровня, тормозящих проявления агрессии, со-

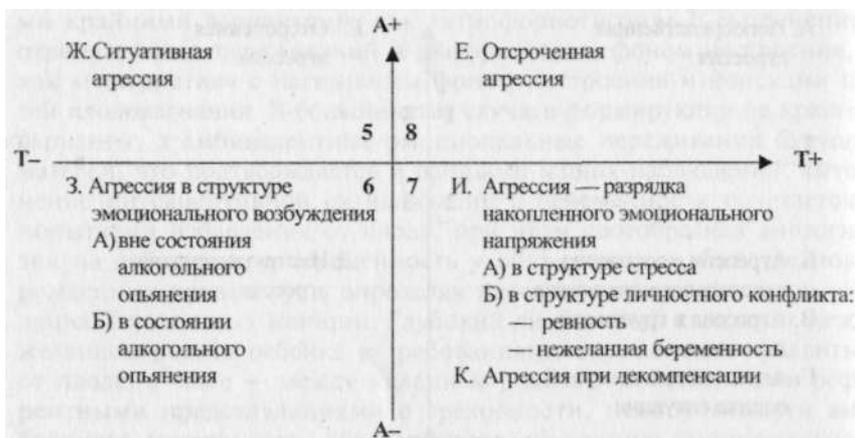


Рисунок 6. Механизмы криминальной агрессии в психотравмирующих ситуациях

вершающих преступления в психотравмирующих ситуациях, психологический механизм криминальной агрессии сводится к длительному накоплению (кумуляции) эмоциональной напряженности, с последующей его разрядкой в ответ на очередное психотравмирующее воздействие. Эмоциональная напряженность выступает как ведущий компонент *стресса* или *личностного конфликта*, развивающихся в экстремальных условиях длительной психотравмирующей ситуации, связанной с провоцирующим поведением потерпевших, или как следствие психогенной *декомпенсации* личностных образований, оказывающих тормозящее влияние на проявления агрессии.

Соотношение психологических механизмов и типов криминальной агрессии иллюстрируют рисунки 5 и 6.

ЛИТЕРАТУРА

Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. М.: Наука, 1991.

Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.

Брутман В.И., Ениколопов С.Н., Радионова М.С. Нежеланная беременность у жертв сексуального насилия // *Вопр. психол.* 1995. № 1. С. 33—40.

Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // *Вопр. психол.* 1998. № 7. С. 38—47.

Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Гульдван ВВ. Мотивация противоправных действий у психопатических личностей: Дис... д-ра психол. наук. М., 1985.

Кудрявцев И.А., Сафуанов Ф.С, Голев А.С. Нарушения поведения лиц в состоянии алкогольного опьянения: психологические механизмы и правовые аспекты профилактики // *Психол. журн.* 1986. № 6. С. 75—87.

Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М.: Прогресс, 1994.

Морозов Г.В., Шубина Н.К. К понятию о компенсации при психопатиях // *Реабилитация больных нервными и психическими заболеваниями.* Л., 1973. С. 221-225.

Ратинова Н.А. Саморегуляция поведения при совершении агрессивных-насильственных действий: Дис... канд. психол. наук. М., 1998.

Сафуанов Ф.С, Макушкин Е.В. Социально-психологический анализ индуцированных психических расстройств в судебно-психиатрической практике // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии* им. В.М. Бехтерева. 1995. № 4. С. 192-202.

Сафуанов Ф.С, Иконникова Е.Ю., Филимонова Т.Н., Игонина А.Л. Психологические механизмы агрессивных действий, совершенных в состоянии алкогольного опьянения больными алкоголизмом // *Российск. психиатрич. журн.* 1997. № 3. С. 34-37.

Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебно-сексологическая экспертиза: В 2 т. М., 1998. Т. 1.

Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. М.: Медицина, 1978.

Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М., 1925.

Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.

Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 1999.

Шостакович Б. В. Экспертная оценка психогений и расстройств личности с учетом нового Уголовного кодекса // *Современное уголовное законодательство и судебная психиатрия: Пособие для врачей.* М., 1998. С. 115-123.

Шубина Н. К., Боброва И. Н. О некоторых клинических основах дифференцированного подхода к адаптации психопатических личностей // *Журн. невропатологии и психиатрии* им. С.С. Корсакова. 1976. Вып. 11. С. 1699-1703.

Allport G. W. Personality. A Psychological interpretation. New York: Holt, 1937.

Adamek R. L., Dager E. Z. Social structure, identification and change in treatment-oriented institution // Socialization. Chicago, 1971. P. 162—188.

Bandura A. Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

Dollard J., Doob L., Miller N. E., Mowrer H. O., Sears R. R. Frustration and aggression. New-Haven: Yale University Press, 1939.

Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drives // Psychological review. 1964. Vol. 71. P. 257—272.

Konradt H.-J. Toward a motivation theory of aggression and aggression inhibition: Some considerations about an aggression motive and their application to TAT and catharsis // Determinants and origins of aggressive behavior / J. de Wit, W.W. Hartup (Eds.). Den Haag: Mouton, 1974.

Leongard K. Biologische psychologie. Leipzig, 1963.

McDougall W. An introduction to social psychology. London: Methuen, 1908.

Megargee E.I. Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme anti-social aggression // Psychology monograph. 1966. Vol. 80.

Milgram S. Obedience to authority. New York: Harper & Row, 1974.

Olweus D. Personality and aggression // Nebraska symposium on motivation. 1972. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1972. P. 261—321.

Toch H. Violent men. Chicago: Aldine, 1969.

ОБ АВТОРАХ

- Арестова Ольга Николаевна** — кандидат психологических наук,
доцент факультета психологии МГУ
- Васильев Игорь Александрович** — доктор психологических наук,
профессор факультета психологии МГУ
- Виллонас Витис Казиса** — доктор психологических наук,
профессор факультета психологии МГУ
- Войскунский Александр Евгеньевич** — кандидат психологических наук,
заведующий лабораторией факультета психологии МГУ
- Гордеева Тамара Олеговна** — кандидат психологических наук, доцент
факультета психологии МГУ
- Дергачева Ольга Евгеньевна** — аспирантка факультета психологии МГУ
- Иванченко Галина Владимировна** — доктор философских наук,
кандидат психологических наук, профессор ГУ ВШЭ
- Корнилова Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук,
профессор факультета психологии МГУ
- Кравченко Анна Световна** — кандидат психологических наук
- Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук,
профессор факультета психологии МГУ
- Насиновская Елена Евгеньевна** — кандидат психологических наук,
доцент факультета психологии МГУ
- Патяева Екатерина Юрьевна** — психолог, г. Москва
- Сафуанов Фарит Суфиянович** — доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник ГНЦ социальной
и судебной психиатрии им. В.П. Сербского
- Смылова Ольга Вячеславовна** — кандидат психологических наук
- Спиридонова Ирина Андреевна** — кандидат психологических наук

Научное издание

**СОВРЕМЕННАЯ
ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ**

Под редакцией Д.А. Леонтьева

Редактор О.В. Квасова
Корректор Т.П. Толстова
Верстка О.В. Кокоревой

Издательство «Смысл» (ООО НПФ «Смысл»)
103050, Москва-50, а/я 158
Тел./факс (095) 195-3713, 195-0308
е-mail: info@smysl.ru
<http://www.smysl.ru>

Лицензия ИД № 04850 от 28.05.2001

Подписано в печать 16.10.2002. Формат 60х90/16.
Бумага офсетная. Гарнитура TimesET. Печать офсетная.
Усл.печ.л. 21,5. Тираж 1000.

Лас. 216