



Артур Владимирович ПЕТРОВСКИЙ — доктор психологических наук (1996), профессор (1967), академик АПН СССР (1971), академик РАО (1992), заслуженный деятель науки РФ (1994).

Организатор и первый Президент Российской академии образования (1991—1997).

Участник Великой Отечественной войны.

Основные труды в области теоретической и социальной психологии, истории психологии, психологии личности.

Автор и редактор ряда вузовских учебников по психологии, издававшихся с 1970 г. по настоящее время (премия Правительства РФ в области образования, 1997).

А. В. Петровский

Психология в России

XX век

МОСКВА
Издательство УРАО
2000

4

ББК 1(091)

П 30

Художник В. Ю. Яковлев

Петровский А. В.

Психология в России: XX век. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 312 с.

ISBN 5-204-00228-6

В книге рассматривается психология в России в развитии и ретроспективе. Впервые вводится представление о политической истории психологии и ее основных этапах, а также характеризуется особая научная область — теоретическая психология как "теория теорий". Три главы посвящены возникновению и становлению социальной психологии, психологии личности и психологии развития. Автор широко использует собственные исследования, которые осуществлялись им на протяжении второй половины прошедшего столетия.

© Петровский А. В., 2000

ISBN 5-204-00228-6

© Университет РАО, 2000

© Яковлев В. Ю.,
худ. оформл., 2000

5

О т а в т о р а

Предлагаемая читателям книга имеет итоговый характер, равно как для ее автора, так и в известном смысле для некоторых разделов психологической науки, поскольку к концу столетия целесообразно обсудить результаты развития любой области знания, в том числе и психологии. Представляет особый интерес проследить становление научных идей с момента их зарождения в моих первых работах до их относительно завершеного состояния в настоящем.

Основные области исследования, которые осуществлял автор совместно с его сотрудниками, а также при активном участии и в ряде случаев в прямом соавторстве с профессором В. А. Петровским, — это политическая история психологии в России, социальная психология, психология личности, психология развития и теоретическая психология. В книгу включены как ранее опубликованные тексты (главным образом журнальные статьи), так и новые материалы.

Книга, с одной стороны, имеет характер монографии, поскольку ее название "Психология в России: XX век" свидетельствует о целостности предмета исследования. С другой стороны, она может служить пособием для студентов и аспирантов Университета Российской академии образования, а также ряда других вузов, так как ее разделы могут быть использованы при изучении таких базовых предметов, как общая психология и история психологии, социальная, возрастная психология, психология личности.

В заключение представлен перечень книг автора, вышедших отдельными изданиями, в том числе переводы на 16 языках, общим числом около 150 названий. Таким образом, содержание настоящей книги имеет в качестве опоры исторические, экспериментальные и теоретические разработки, получившие отражение в публикациях, которые включены в приводимый в тексте перечень изданий. Вместе с тем около 400 статей в журналах и сборниках, которые служат более глубоким и обширным фундаментом книги, автор не счел целесообразным включать в этот перечень.

6

Автор признателен профессору М. Г. Ярошевскому за многолетнее плодотворное общение и совместную работу. Автор книги выражает благодарность И. Р. Айрапетян и В. С. Фроловой за подготовку текста к печати. Он особо благодарен редактору книги Е. В. Щедриной за доброжелательное и вместе с тем конструктивно-критическое отношение к тексту рукописи. Для автора книги было бы желательно получить замечания читателей, которые будут способствовать дальнейшей работе над психологическими проблемами, отраженными в книге.

7

Глава 1

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

1.1. Психология на "особом пути" развития

Кончается XX век. Мы уже на пороге третьего тысячелетия, и сейчас, пожалуй, именно историку нужно предоставить в первую очередь слово для того, чтобы остановиться, оглянуться и понять, что произошло за это столетие и чем оно завершилось.

История психологии может трактоваться по-разному. Это может быть изложение взглядов выдающихся психологов. Это может быть рассказ о научных дискуссиях или характеристиках основных научных направлений или об исследованиях, которые вели выдающиеся ученые. Одним словом — налицо возможность описания разных путей

протекания исторического процесса. Однако выделим особый аспект рассмотрения истории психологии — политическую историю российской психологии в XX столетии.

Что же такое "политическая история психологии"? *Это раздел истории психологии, предметом которого является развитие психологической науки в ее зависимости от политической конъюнктуры, складывающейся в обществе.* Предмет исследования маргинален. С одной стороны, это история науки, с другой — гражданская история (в частности история культуры).

Политическая история психологии может быть вычленена далеко не во всех общественных устройствах. Она становится предметом изучения, когда мы обращаемся к развитию психологической мысли в государствах тоталитарного и посттоталитарного типа. Во всех остальных странах говорить о политической истории было бы бессмысленно. Хотя это не значит, что психология не зависит от социального устройства общества, экономических проблем, которые постоянно возникают и требуют решения. О каких странах идет речь? Например, Германия эпохи "третьего рейха", Китайская Народная Республика до и во время "культурной революции", СССР с середины 1920-х гг. и до времен совсем недавних, может быть, и Северная Корея.

8

Как же складывалось развитие психологии в первой четверти XX столетия в России?

Развитие психологии в России в советский период приобрело драматический характер.

В условиях тоталитарного режима культивировалась версия об "особом пути" марксистской психологии как "единственно верной" отрасли знания. На этот путь она вступила в начале 20-х гг. и на протяжении нескольких десятилетий не имела возможности свернуть с него.

До Октябрьского переворота у российской психологии, имевшей существенно значимые естественнонаучные традиции и интересные философские разработки, не было принципиальных отличий от развития науки на Западе. Были все основания рассматривать отечественную науку как один из отрядов мировой научной мысли. Вместе с тем, отражая специфику социальных запросов России, психология в этой стране отличалась рядом особенностей.

Философам-психологам (А. И. Введенский, Л. М. Лопатин, Н. О. Лосский, С. Л. Франк и др.) противостояло естественнонаучное направление ("объективная психология", или "психорефлексология", В. М. Бехтерева, "биопсихология" В. А. Вагнера), развивавшееся в тесной связи с идеями И. М. Сеченова. Получила развитие экспериментальная психология (А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев и др.), видную роль в ее становлении сыграл организатор Психологического института им. Л. Г. Щукиной при Императорском Московском университете Г. И. Челпанов, тяготевший в общетеоретических построениях к философской психологии ("Мозг и душа", 1910).

В 20-е гг. в психологической науке ведущую роль играло естественнонаучное направление, провозглашавшее союз с естествознанием (биологией, физиологией, эволюционной теорией) и выступавшее с идеями построения психологии как объективной науки. В развитии этого направления важнейшее место принадлежало учению И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. В работах В. М. Бехтерева и К. Н. Корнилова

определились черты ведущих направлений психологии тех лет — рефлексологии и реактологии.

На 1-м Всероссийском съезде по психоневрологии (1923) в докладе К. Н. Корнилова впервые было выдвинуто требование применить марксизм в психологии, что явилось началом идеологизированной "перестройки" психологической науки. Вокруг психологического института, возглавлявшегося с 1923 г. Корниловым, группировались молодые научные работники, стремившиеся реализовать программу построения "марксистской психологии"

9

(А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.); видная роль среди них принадлежала Л. С. Выготскому. Эти психологи испытывали значительные трудности при определении предмета психологии: в реактологии и рефлексологии сложилась механистическая трактовка ее как науки о поведении.

Нельзя рассматривать проникновение марксизма в психологию после 1923 г. как заведомо негативное явление. Дело в том, что труды К. Маркса в значительной степени опирались на философию Г. Гегеля — величайшего мыслителя, чьи идеи никогда не могут померкнуть. Поэтому-то психология постаралась извлечь из марксизма гегелевское ядро и, прежде всего, принцип развития. В то время даже было создано "Общество друзей философии Гегеля". Это послужило мощным толчком для становления некоторых отраслей психологии — психологии развития, детской психологии, педагогической психологии. В значительной степени она именно тогда получила импульс для своего развития, потому что на этом можно было сосредоточиться и быть в русле тех требований, которые предъявляло идеологическое руководство психологии.

Некоторые идеи, идущие от марксизма, были в достаточной мере продуктивными, прежде всего — ориентировка на оценку развития сознания человека с учетом социально-экономических обстоятельств, в которых он находится. Хотя это иногда приобретало весьма наивный характер, потому что делалась попытка объединить эти требования и социальной составляющей марксизма с конкретными эмпирическими исследованиями, которые надо было проводить в институтах и научных лабораториях на базе рефлексологии и реактологии. Такое вот сочетание марксизма с его требованием изучать пролетариат как угнетенный класс и класс, победивший в годы советской власти, с рефлексологическими (по Бехтереву) и реактологическими (по Корнилову) методами. В 1925 г. общей темой для психологического института было... "Изучение психологических особенностей коренного московского пролетария методом определения скорости и силы реакций". Других способов, кроме рефлексологических и реактологических, не было, а отвечать требованиям времени надо. Поэтому и возникали такие странные сочетания.

Позиция Г. И. Челпанова была несколько иная. Он считал, что марксизм применим в социальной психологии, а в общую психологию (он явно имел в виду теоретическую психологию) ему хода не должно быть. Для идеологических кураторов науки это было дополнительное подтверждение, что "махрового идеалиста" справедливо устранили от руководства институтом. Если уж говорить

10

о Челпанове, то фактически последние его работы относятся к 1928—1929 гг. После этого он затих и в 1936 г. умер. Весьма возможно, что причиной ускорения ухода из жизни

послужил арест его друга и сотрудника Г. Г. Шпета, случившийся за несколько месяцев до этого. Основная масса психологов в те годы работала, прежде всего, в сфере образования. Целый ряд исследований осуществлялся весьма интенсивно во многих лабораториях и институтах. И, что особенно важно, именно в те годы появился ученый, имя которого через некоторое время стало либо открыто демонстрируемым знаменем психологической науки в России, либо подспудно определяющим ее развитие. Имеется в виду Лев Семенович Выготский.

Он был впервые замечен после его приезда из провинции на 2-м психоневрологическом съезде, через год после 1-го, так как активно включился в построение психологической науки как в теоретическом плане, так и в ее практических применениях.

20-е гг. — это годы надежд российской интеллигенции, убежденной, что Октябрьская революция открыла новые пути развития культуры и науки, устранила преграды, стоявшие перед ней. В какой-то мере так это и было. Дело в том, что далеко не сразу партийное руководство страны в качестве особого предмета интереса стало рассматривать науку. Шла "классовая борьба". Из жизни вычеркивались целые пласты общества: дворянство, купечество, духовенство. Партийная борьба шла сначала с теми, кто был против большевиков. Ну, с ними разделились быстро — уже в 1917—1918 гг. А затем с "партнерами" — с теми, кто вместе с большевиками шел в революцию, — прежде всего с "левыми эсерами" и "анархистами". К середине 20-х гг. внутривнутрипартийная борьба превратилась в уничтожение одной части партийной элиты за счет подъема другой. Однако жизни психологической науки, казалось бы, еще ничего не грозило.

Но когда наступил 1929 г., все стало быстро изменяться. Недаром Сталин его назвал "год великого перелома". Вот с этого момента и оказалась под ударом уже судьба не отдельных ученых, а науки в целом, ее основных отраслей и разделов. "Великий перелом" ознаменовал переход к индустриализации страны и сплошной коллективизации — в этом была его суть. Это был конец нэпа, отказ от любых рыночных идей и переход к абсолютной диктатуре одного человека, который последовательно убрал всех, кто был рядом с ним, всех, кто делал революцию, всех сподвижников Ленина, а его самого превратил в икону, которая уже в дальнейшем была использована в определенных целях.

11

В то время была разрушена, прежде всего, творческая педагогика. Вышло постановление ЦК ВКП(б), направленное против так называемого методического прожектерства. Был "разоблачен" и дискредитирован "бригадный метод" обучения, между прочим, очень перспективный (уже в 70-е гг. он широко использовался в нашей педагогической психологии как совместно распределенное обучение, т. е. применение коллективных форм работы учащихся). Но тогда он был объявлен враждебным марксистской педагогике. Такая же участь постигла "Дальтон-план" и многие другие методы. Были, конечно, в 20-е гг. перегибы, и "с водой выплеснули ребенка". В дальнейшем всякие попытки методического творчества оказались запрещены. На протяжении многих лет любой предложенный психологами (а чаще всего предлагали психологи, а не педагоги) новый метод обучения немедленно рассматривался как попытка возродить "методическое прожектерство", которая строго каралась.

В те же годы был нанесен сокрушительный удар по философии. После того как вышло постановление ЦК партии «О журнале "Под знаменем марксизма"», где разоблачалась философская школа Деборина, который был ориентирован на Гегеля, —

философия, по существу, перестала развиваться в России как наука, как область знания. Кстати, крайне непонятной была формулировка "меньшевиствующий идеализм", которой была заклеена научная школа Деборина. Идеализм, как известно, может быть объективным или субъективным, последовательным или непоследовательным, но уж никак не "меньшевиствующим", или, к примеру, "эсерствующим", "анархистствующим" и т. д. Совершенно очевидно, что важно было не иметь точное научное определение, а приклеить политический ярлык. Естественно, после того как появилось это постановление, все, кто входил в школу Деборина, были репрессированы.

Первая волна репрессий ударила по психологии с середины 30-х гг. Это было связано с постановлением ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов".

1.2. Педология — первая репрессированная наука

Верное понимание самых сложных проблем современной науки с необходимостью включает в себя знание того, как и почему возникали те или иные явления, и сейчас сохраняющие в себе отзвук прежних споров, следы всевозможных влияний, печать тех исторических условий, в которых они первоначально оформились.

12

В 1936 г. видные деятели образования были объявлены "лжеучеными", а наука, разрабатываемая ими, — "реакционной лженаукой". Эти обвинения и это клеймо, поставленное на психологов сохранялись до конца 80-х гг. Между тем их труды не утратили своего значения и для сегодняшней педагогической и психологической мысли. Имя этой "лженауки" — педология.

Возникнув в конце XIX в. на Западе (Стенли Холл, Прейер, Болдуин и др.), педология (в точном переводе — наука о детях) в начале XX в. распространяется в России как широкое педологическое движение, получившее значительное развитие в годы, непосредственно предшествующие Октябрю. В русле этого движения оказываются работы психологов А. П. Нечаева, К. И. Поварнина, Н. Е. Румянцева, физиологов и гигиенистов П. Ф. Лесгафта, Ф. Ф. Эрисмана, психиатров Г. И. Россолимо, И. А. Сикорского. Вопросы педологии получили отражение на съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Об интересе к педологии свидетельствует организация Педологических курсов и Педологического института в Петербурге, в создании которого самое активное участие принимал В. М. Бехтерев.

После 1917 г. педологическая работа получила значительный размах. Развертывается обширная сеть педологических учреждений — центральных, краевых и низовых, находящихся главным образом в ведении трех наркоматов: Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомпути (в системе последнего были многочисленные, хорошо поставленные железнодорожные общеобразовательные школы). Не будет преувеличением сказать, что в этот период вся работа по изучению психологии детей проводилась под эгидой педологии и все ведущие психологи (как и физиологи, врачи, педагоги), работавшие над изучением ребенка, рассматривались как педологические кадры. Как предполагалось, подобное объединение усилий придаст исследованию ребенка комплексный характер. Однако эта задача не поддавалась каким-либо простым решениям.

Действительно, педология в том виде, в каком она сложилась у нас в 20-е гг., пока еще не отвечала представлениям о комплексной науке. Чтобы осуществить синтез знаний о ребенке, необходима была стадия предварительного методологического анализа данных

психологии, физиологии и анатомии, к которому она в то время оказалась еще не готовой. Педологи-теоретики на поверку оказывались кто психологом (Л. С. Выготский, М. Я. Басов), кто дефектологом или психиатром (А. С. Грибоедов), кто врачом-педиатром (Е. А. Аркин), кто физиологом (Н. М. Щелованов), гигиенистом,

13

социологом и т. п., и "синтез наук" заканчивался у них в последних строчках предисловий к книгам.

Характеризуя обстановку, в которой развертывалась деятельность педологов в 20-е гг., нельзя замалчивать ошибки, допущенные ею в понимании роли наследственного фактора в развитии ребенка и упрощенных оценок при рассмотрении влияния социальной среды на формирование его личности. Существенным просчетом практической работы педологов было использование тестов интеллектуального развития, тогда не отличавшихся должной надежностью и валидностью. Педология в эти годы находилась на начальной стадии развития. Указанные ее недостатки нельзя понимать иначе как "болезнь роста". Однако становление педологии как науки вполне успешно продолжалось в начале 30-х гг.

Итак, все, что было сказано выше, относится к раннему этапу развития педологии. Уже в начале 30-х гг. в педологической науке происходят существенные изменения. Педология как наука уже тогда строила свою деятельность на основе следования четырем важнейшим принципам, существенным образом менявших сложившиеся в прошлом подходы к изучению детей.

Первый принцип — отказ от изучения ребенка "по частям", когда что-то выявляет возрастная физиология, что-то — психология, что-то — детская невропатология и т. д. Справедливо считая, что таким образом целостного знания о ребенке и его подлинных особенностях не получишь (из-за несогласованности исходных теоретических установок и методов, а иногда и из-за разнесенности исследований во времени и по месту их проведения и т. д.), педологи пытались получить, как уже было сказано, именно синтез знаний о детях. Драматическая короткая история педологии — это цепь попыток уйти от того, что сами педологи называли "винегретом" разрозненных, нестыкующихся сведений о детях, почерпнутых из разных научных дисциплин, и прийти к синтезу знаний, с разных сторон обращенных к ребенку. Однако трагические обстоятельства развития педологии вскоре пресекли эти попытки.

Второй ориентир педологов — генетический принцип. Ребенок для них — существо развивающееся, и понять его можно, лишь принимая во внимание динамику и тенденции развития. Пожалуй, лучше всего применение этого принципа можно продемонстрировать на примере раскрытия давней для психологии загадки внутренней речи.

Ни для кого не секрет, что человек способен разговаривать "про себя", пользоваться внутренней речью. Как это очевидно,

14

она отличается от внешней, произносимой вслух. Путем самонаблюдения можно установить, что мы при этом какие-то слова не проговариваем, опускаем. Очевидно, слово может заменяться конкретными образами или практически выполняемыми действиями. Экспериментально установлено, что внутренняя речь сопровождается зачаточными

движениями речевого аппарата. Но вместе с тем также очевидно, что это не просто "речь минус звук". Мыслительные процессы в значительной степени совершаются с помощью внутренней речи. На помощь пришел генетический принцип изучения психики.

Л. С. Выготский подошел к решению вопроса о сущности структуры внутренней речи совсем с другого конца.

Случалось ли кому-либо наблюдать малышей, играющих в песочнице? Играя, они что-то приговаривают, восклицают, но, если приглядеться, их речь ни к кому не обращена. Другие дети к их речениям не прислушиваются, они, в свою очередь, строя и разрушая домики из песка, поясняют свои замыслы, обговаривают технологию их исполнения, опять-таки ни к кому не адресуясь. Этот феномен получил название — эгоцентрическая речь. Ее удельный вес в общем речевом потоке у маленьких детей с каждым годом неуклонно снижается, фактически полностью исчезая к школьному возрасту. Выготский выдвинул и сумел подтвердить гипотезу, в соответствии с которой на пороге школьного возраста эгоцентрическая речь не отмирает, а переходит, перерастает во внутреннюю речь. Таким образом, опираясь на генетический принцип, он разглядел в эгоцентрической речи ребенка ключ к исследованию внутренней речи взрослого человека, которая выступает как средство мышления.

Третий принцип педологии связан с коренным поворотом в методологии исследования детства. Психология, антропология, физиология если и обращались к изучению ребенка, то предмет исследования традиционно усматривался в нем самом, взятом вне социального контекста, в котором живет и развивается ребенок, вне его быта, окружения, вообще вне общественной среды. Не принималось в расчет, что различная социальная среда зачастую существенным образом меняет не только психологию ребенка, но и заметно сказывается на антропоморфических параметрах возрастного развития.

Отсюда, например, интерес педологов к личности трудного подростка. При вполне благоприятных природных задатках, но в результате общей физической ослабленности от систематического недоедания, под влиянием затянувшейся безнадзорности или

15

иных социальных причин дезорганизуется поведение и психическая деятельность такого подростка, снижается уровень обучаемости. Если учесть, что педологи 20-х гг. имели дело с детьми, покалеченными превратностями послереволюционного времени и гражданской войны, "непримиримой классово-борьбой", то очевидно все значение подобного подхода к ребенку.

Не меньший интерес педология проявляла к одаренным детям, выделяя факторы, которые способствуют или препятствуют развитию их талантов.

И, наконец, четвертый принцип педологии — сделать науку о ребенке практически значимой, перейти от познания ребенка и его мира к его изменению. Именно поэтому было развернуто педолого-педагогическое консультирование, проводилась работа педологов с родителями, делались первые попытки наладить психологическую диагностику развития ребенка. Несмотря на значительные трудности и несомненные просчеты педологов при широком внедрении психодиагностических методов в практику школы, это был серьезный шаг в развитии прикладных функций науки о детях. Остро стоял вопрос о методах изучения детей и в особенности о применении тестов.

В учебнике "Педология" Г. А. Фортунатова и М. В. Соколова (подписан к печати в феврале 1936 г.) характеризуются методы изучения психического развития детей: метод объективного наблюдения, лабораторного и естественного эксперимента, клинической беседы и др. По поводу метода тестов Г. А. Фортунатов писал: "На основании одних тестов составить характеристику ребенка нельзя, так как они дают лишь отрывочные, поверхностные о нем знания. Поэтому грубейшей ошибкой является то положение, когда, проведя ребенка через испытания по Бине или другой системе тестов, делают безапелляционное заключение о его способностях. Тесты можно и нужно применять как один из методов, критически относясь к его результатам и проверяя их с помощью других методов" (с. 141).

Существенно важным для развития педологии было правильное понимание влияния наследственности и среды на развитие ребенка. Ведущие педологи П. П. Блонский, Г. А. Фортунатов и другие уже с начала 30-х гг. твердо стояли на той точке зрения, что социальное (среда обитания) и биологическое (наследственность) диалектически неразрывны. Об этом свидетельствует анализ двух учебников педологии, более поздних по времени издания: "Педология" под редакцией А. Б. Залкинда (М., 1934) и уже упоминавшаяся "Педология" Г. А. Фортунатова, М. В. Соколова.

16

В этих книгах представлен обобщенный теоретический и практический опыт работы педологов, сложившийся к этому времени. "Нельзя представить себе влияние среды как внешнее наслоение, из-под которого можно выщелушить внутреннее неизменное биологическое ядро", — говорилось в учебнике "Педология" под редакцией А. Б. Залкинда.

Достаточно сказать, что в книге А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского "Основы теоретической психологии" (1998) авторы сочли возможным дословно воспроизвести раздел "Роль наследственности и среды в психическом развитии", напечатанный в учебнике "Педология", авторами которого были Г. А. Фортунатов и М. В. Соколов. Все это свидетельствует о том, что теоретические воззрения педологов, относящиеся к важнейшей проблеме соотношения наследственности и среды в развитии психики ребенка, выдержали испытание временем.

4 июля 1936 г. было принято постановление ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов", осудившее педологию как "лженауку", упразднившее ее и при этом "восстановившее в правах педагогику и педагогов". Воспроизведем картину, отражающую принятие этого решения.

В это время над Наркомпросом уже сгущались тучи, до ареста Наркома просвещения А. С. Бубнова оставалось около года, замнаркома Н. К. Крупская, активно поддерживавшая педологию, была в жесткой изоляции и под прицелом недоброго внимания "великого вождя". К этому времени уже были официально осуждены перспективные реформы образования недавних лет. Упомянутое выше "методическое прожектерство" из школы успешно изгонялось, исключалось самоуправление, учителям предлагалось использовать только "проверенные на практике" методы обучения. Творческий поиск блокировался. Школа начала приобретать черты старой гимназии (к сожалению, усваивая не сильные ее стороны, а лишь формальные атрибуты), ни на шаг не продвигаясь по пути демократизации.

Разносная критика педологических работ и самой педологии, развернувшаяся после июля 1936 г. (только за шесть последующих месяцев было опубликовано свыше 100 брошюр и статей, посвященных разгрому педологии), проходила в весьма сложных обстоятельствах. Это был период массовых репрессий, произвола, нарушений законности, злоупотреблений властью, подозрительности и недоверия. Поэтому любые "ошибки" руководителей Наркомпроса, в том числе и поддержка педологии, рассматривались как "контрреволюционный умысел". На многих теоретиков в

17

области психологии, педиатрии, возрастной физиологии обрушились тяжкие политические обвинения. Педология именовалась не иначе как "лженаукой", а педологи — "псевдоучеными", поэтому критика педологии и сопровождалась навешиванием политических ярлыков и огульным отрицанием всего положительного, что было сделано этими людьми ранее.

Не убежден, что многие сегодня конкретно и достаточно полно могут сказать, что это такое — педология. Но в одном уверен: некий негативный эмоциональный оттенок в восприятии этого термина присутствует. Удивляться не приходится. Дискриминационные оценки, откуда бы они ни исходили, так или иначе оседают на дне человеческого сознания. Вспомним книгу В. Каверина "Два капитана". Кто в ней главные злодеи? Педологи! Николай Антонович Татаринов и его сообщник Ромашка. Все быстро и хорошо усвоили, что педологи — это вредители, издевающиеся над советскими детьми, апологеты реакционной буржуазной науки, пробравшиеся в Наркомпрос при преступном попустительстве его руководителей — английских и японских шпионов.

В результате некоторые критики объявляли вредной и реакционной почти всю научную продукцию в области детской и педагогической психологии, дефектологии, школьной гигиены. Для таких чудовищных обвинений достаточно было установить факт принадлежности автора в прошлом к какому-нибудь "педологическому учреждению" или уличить его в употреблении какого-либо "педологического термина". Поток обвинений, клеветы и грязи со всей силой обрушился на педологию. Полностью были ликвидированы все педологические учреждения и факультеты, как, впрочем, и сама эта специальность. Последовали исключения из партии, увольнения с работы, аресты, инфаркты, "покаяния" на всевозможных собраниях.

В одной из критических статей в журнале "Советская педагогика" (1937. № 1) В. Н. Колбановскому вменялось в вину, что он «на протяжении с 1932 по 1936 г. отредактировал журнал "Психология" за 1932 г., книги Л. С. Выготского "Мышление и речь" и К. Коффки "Основы психического развития", труд П. П. Блонского "Память и мышление"; отрецензировал книги П. П. Блонского "Психологические очерки" и Л. В. Занкова "Курс педологии", "Сборник статей по педологии трудного детства" и тому подобные "педологические труды"». При этом автор статьи не объяснил, почему, к примеру, замечательные книги "Мышление и речь" и "Память и мышление" он относит к "педологическим трудам". Колбановского в той же статье объявляют "проводником

18

теоретической педологии" только за то, что в выходе в свет книги Выготского "Мышление и речь" он увидел значительное событие для науки.

Выступая против огульного отрицания всех ценностей, содержащихся в трудах Л. С. Выготского, В. Н. Колбановский в заключительном слове на Совещании заведующих кафедр педагогики и преподавателей психологии педвузов 26 августа 1936 г. осмелился возразить: "Выготский — покойник, он себя защитить не может. Но можно заглянуть в кое-какие из оставшихся его трудов и посмотреть, как сам Выготский определяет зону ближайшего развития. Ответствен ли он за всю ту чепуху, которая ему приписывается. Нельзя же так бороться с противником — приписывать ему вздор и потом с легкостью его опровергать".

К сожалению, далеко не все психологи того сложного времени смогли найти в себе силы, чтобы дать отпор несправедливым обвинениям. Так, например, К. Н. Корнилов в газете "За коммунистическое просвещение" от 16 декабря 1936 г. именует "реакционными, буржуазными методами" не только тесты и анкеты, но и так называемое объективное наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, сравнительно-генетический метод и др.

Если обратиться к общедоступным изданиям, относящимся к последующим за 1936 г. временам, то легко понять, что почти за полвека после 1936 г. официальная позиция по отношению к педологии не менялась.

"Педология — антимарксистская, реакционная, буржуазная наука о детях..." (БСЭ. 1-е изд. 1939. Т. 44. С. 461). «Контрреволюционные задачи педологии выражались в ее "главном" законе — фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды» (Правда. 1936. 5 июля). «Антимарксистские утверждения педологов полностью совпадали с невежественной антиленинской "теорией отмирания школы", которая также игнорировала роль педагога и выдвигала решающим фактором обучения и воспитания влияние среды и наследственности» (там же). "Исключительно велика роль тов. Сталина в подъеме школы, в развитии советской педагогической теории. Тов. Сталин в заботе о детях, о коммунистической направленности воспитания и образования лично уделяет большое внимание педагогическим вопросам. Вреднейшие влияния на педагогику при содействии вражеских элементов проявились в педагогической теории так называемой педологии и педологов в школьной практике" (БСЭ 1-е изд. 1939. С. 439). Прошло 16 лет, и во втором издании БСЭ (1955.

19

Т. 32. С. 279) дается дефиниция, не отличающаяся сколько-нибудь от того, что писалось прежде. Нет в этом отношении разночтений между энциклопедическими изданиями, историко-педагогическими трудами, вузовскими учебниками по истории педагогики.

Изменилось ли то отношение к педологии, которое сформировалось на основе прежних дискриминационных оценок? В одном из учебников педагогики в 1993 г. было написано, что в 1936 г. Центральный комитет партии принял постановление, потребовавшее покончить с распространением в нашей стране "лженауки" педологии, искаженно трактующей влияние среды и наследственности, и способствовал укреплению позиций советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании подрастающих поколений.

В 1987 г. программа по истории педагогики для педвузов продолжала ориентировать преподавателей и студентов: «Постановление ЦК ВКП(б) "О педологических

извращениях в системе наркомпросов" (1936) и его роль в дальнейшем развитии советской школы и педагогики».

Такова была позиция историка педагогики, который еще 12 лет назад не позволял себе "поступиться принципами", воспринятыми им в эпоху сталинизма. По-иному выглядела работа историка психологии.

Первая за 25 лет попытка дать объективный анализ трудов педологов и соотношения педологии и психологии была предпринята в 1964 г. в ряде статей автором этой книги, который педологию рассматривал уже не в качестве "лженауки", как это было принято делать традиционно, а как комплекс не связанных между собой дисциплин, изучающих развивающегося ребенка; характеризовались реальные ошибки, а не "вредительские умыслы", якобы вынашиваемые педологами: признавалось, что "идея целостного подхода к ребенку" была правильной, как и призыв педологов "к синтезу знаний о ребенке, к комплексному изучению его как развивающейся личности". Эта первая попытка была далека от исчерпывающей оценки, многие формулировки отчасти еще сохраняли печать привычных фразеологических стереотипов прошедших лет (например, там, где следовало бы сказать "ошибки", использовался штамп: "пороки"; вместо слов "вызвали критику" шло клише: "подверглись решительному осуждению" и т. п.). Однако после многих лет, на протяжении которых деятельность педологов расценивалась как враждебная советской науке и школе и любое упоминание о ней сопровождалось обязательным набором соответствующих эпитетов с приставками "анти", "псевдо", "лже" и т. п., и это было достаточно нелегким и ответственным шагом.

20

Таким образом, только в начале 60-х гг. наконец появилась возможность обсуждать тему, столь долго считавшуюся запретной для историко-психологического анализа, и рассказать о ситуации, которая сложилась тогда для психологии и психологов, в большинстве своем так или иначе причастных к педологической теории или практике.

Перерыв в становлении науки о детях, даже если она на первых порах была весьма несовершенной, является во многом определяющим обстоятельством, и нам приходится преодолевать негативные последствия расправы над педологией. А они были поистине трагическими.

Июльское постановление выплеснуло и предмет внимания "псевдоученых" — ребенка.

Особенно тяжелые последствия имели обвинения (так и не снятые за последующие пятьдесят лет историей педагогики) в том, что педология якобы всегда признавала для судьбы ребенка "фатальную роль" наследственности и "неизменной" среды (откуда в постановлении ЦК возникло это слово "неизменная"¹, так и не выяснено). А потому педологам приписывали, по шаблонам того времени, "пособничество расизму", дискриминацию детей пролетариев, чья наследственность якобы отягощена, согласно "главному закону педологии", фактом эксплуатации их родителей "капиталистами".

Подоплека этого главного обвинения легко распознается: имелось в виду, что "советский человек" — это некая новая особь, рожденная усилиями коммунистических идеологов. Он должен быть "чистой доской", на которой можно писать что угодно.

Не менее тяжелыми результатами обернулось обвинение в фатализации "среды" существования ребенка. В этом также отчетливо видны политические мотивы. Активно развернутое педологами изучение среды, в которой росли дети, было опасно и чревато нежелательными выводами. В 1932—1933 гг. в ряде районов страны разразился голод, миллионы людей бедствовали, с жильем в городах было крайне трудно, поднималась волна репрессий... В таких обстоятельствах партийное руководство не считало возможным допустить объективное исследование среды и ее влияния на развитие детей. Никто не мог позволить согласиться с выводами педолога о том, что деревенский ребенок отстает в учебе, потому что недоедает.

21

Отсюда следовал единственный вывод: если школьник не справляется с требованиями программы, то тому виной лишь учитель. Ни условия жизни в семье ученика, ни индивидуальные особенности, хотя бы и умственная отсталость или временные задержки развития, во внимание не принимались. Учитель отвечал за все.

Уничтожение педологии как феномен репрессирования науки в эпоху сталинизма имело значительный резонанс и отозвалось тяжелыми осложнениями и торможением развития ряда смежных областей знания, и прежде всего всех отраслей психологии, педагогики, психодиагностики и других сфер науки и практики.

Обвинение в "протаскивании педологии" нависало над психологами педагогами, врачами и другими специалистами, зачастую вовсе не связанными с "лженаукой". Если говорить о судьбах психологии начиная с середины 30-х гг. это обстоятельство предельно сковывало инициативу и творчество ученых. Типична и показательна в этом отношении судьба учебников по психологии.

Так, в одном фактически директивном материале, опубликованном в виде брошюры влиятельным функционером Лобовым, работавшим в то время в аппарате ЦК ВКП(б), по поводу преподавания психологии сказано: «Если не вызывает больших сомнений вопрос о необходимости вооружения учителей знаниями по анатомии и физиологии, в особенности в отношении ребенка, то совершенно неразработанным является вопрос, каким же должен быть в нашей, советской педагогической школе курс психологии. Возможная опасность здесь заключается в том, что представители психологической науки после разоблачения и ликвидации псевдонауки педологии и ее носителей — педологов могут проявить большое желание объявить свою "монополию" на изучение ребенка. Такой монополии на изучение ребенка мы не можем допустить ни со стороны психологии, ни со стороны представителей других наук (анатомии, физиологии и т. д.), изучающих детей. Некоторые профессора психологии не прочь сейчас выступить с "прожеками" преподавания в педагогических учебных заведениях вместо педологии таких отдельных курсов, как "детская психология", "педагогическая психология", "школьная психология" и т. д. и т. п. По нашему мнению, сейчас не имеется никакой необходимости заниматься разработкой каких-то "новых" особых курсов, которые заменили бы прежнюю "универсальную" науку о детях — педологию... Создавать... новые, какие-то "особые" курсы детской психологии, педагогической психологии, школьной психологии и т. д. означало бы идти назад путем восстановления "педологии" — только под иным названием».

22

Предупреждение было недвусмысленным и по тем временам чреватым тяжелыми последствиями: психология оказалась "кастрированной", в учебниках для педвузов тех лет

авторы явно стремились не допустить проникновения в умы будущих учителей "детской", "педагогической", "школьной" психологии, чтобы избежать обвинений в попытках "восстановить" педологию. Студенты педвуза получали еще очень долго фактически выхолощенные психологические знания. Обвинения в педологических ошибках постоянно нависали над психологами. Учебные курсы, программы и учебники по детской и педагогической психологии педвузы получили только через 35 лет.

Несмотря на содержащееся в постановлении указание на необходимость создать "марксистскую науку о детях", так и не была разработана теоретическая платформа, которая могла бы обеспечить интегрирование знаний о ребенке, добываемых возрастной психологией, возрастной физиологией, социологией и этнографией детства, педиатрией и детской психопатологией. До сих пор не разработан системный подход к развивающемуся человеческому организму и личности. Мы не располагаем научной концепцией интеграции данных разных наук, которая, разумеется, сама собой не произойдет в силу их оторванности друг от друга.

Реальная трудность органического синтеза содержания, методов и результатов многочисленных наук о человеке (гуманитарных наук) состоит в равноаспектности и разноуровненности исследований, осуществляемых каждой из них исходя из своих целей, задач, наличного методологического и методического инструментария, особенностей исторического развития, накопленного и усвоенного объема знаний и т. д. Для достаточно полного синтеза человековедения, в котором педагогика заинтересована больше какой бы то ни было иной области теории и практики, необходим адекватный выбор центрирующей знания о человеке проблематики.

После разгрома педологии должна была быть "восстановлена в правах" педагогика. Однако, победив педологию, педагогика одержала "пиррову победу". Она не сумела воспользоваться полученными правами. Не в "педологобоязни" ли кроется одна из причин обвинений педагогике на протяжении уже многих лет в ее "бездетности", в тенденции видеть в ребенке всего лишь точку приложения сил, не то мальчика, не то девочку, а не думающего, радующегося и страдающего человека, развивающуюся личность, с которой надо сотрудничать, а не только лишь поучать ее, требовать и муштровать? Педагогика, покончив с педологией, выплеснула

23

вместе с "педологической водой" и ребенка, которым та, пусть не всегда удачно, но направленно начала заниматься. Изучение того, что есть ребенок, все более заменялось декларированием того, каким он должен быть. Для преодоления подобного подхода к ребенку надо было уметь диагностировать характер и особенности его развития. Однако разработка проблем психодиагностики была на многие годы заблокирована.

Несмотря на то что критика "педологических извращений" тех лет была направлена против тестов, "выявлявших коэффициент умственного развития" (тесты интеллекта), идиосинкразия к *тестам вообще* стала препятствием в разработке так называемых тестов достижений, с помощью которых можно было выявлять реальный уровень обученности школьников, сравнивать эффективность различных форм и методов обучения. Надолго установилось недоверие к "личностным тестам", различным опросникам и "проективным методикам", которые строились на иных принципах, чем тесты интеллекта. Только в последние десятилетия началась работа по созданию психологической диагностики, обеспечению надежности и стандартизации тестов.

Драматические последствия разгрома педологии сказались на судьбах всей прикладной психологии в СССР, интенсивно развивавшейся в 20-е гг. и оказавшейся пресеченной в середине 30-х гг., в период ликвидации еще одной "псевдонауки", в роли которой на этот раз выступила *психотехника* — особая ветвь психологии, видевшая свою задачу в осуществлении практических целей психологическими средствами, в использовании на производстве законов человеческого поведения ("субъективного фактора") для целесообразного воздействия на человека и регулирования его поведения.

Анализ проблематики психологии труда и ее конкретных научных решений свидетельствует, что во второй половине 20-х — первой половине 30-х гг. психотехники внесли немалый вклад в практику.

В середине 30-х гг. разработка проблем, связанных с задачами профессионального отбора, производственным обучением, а также проблем, касающихся борьбы с травматизмом и аварийностью, рационализацией режима труда, реконструированием орудий труда и инструментов, прекратилась.

Все это привело к замораживанию на весьма длительный период всей проблематики психологии труда и к изъятию из употребления самого слова "психотехника".

Психотехника была ликвидирована во второй половине 30-х гг., и немаловажным обстоятельством было то, что И. Н. Шпильрейн,

24

бессменный редактор журнала "Советская психотехника" и председатель Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии, в 1934 г. был репрессирован. Вскоре после этого журнал прекратил свое существование, так же как и Общество, чьим органом он являлся. Было свернуто и преподавание психотехники в вузах. Отрицательное отношение к психотехнике, которая именуется с той поры "так называемой психотехникой", а то и "псевдонаукой", еще более усиливается в период повсеместно развернувшейся критики педологии. Усматривая в психотехнике нечто общее с педологией (в связи с использованием тестов), "критики" перечеркивали все достижения психотехнического движения и вели к ликвидации всей проблематики психологии труда. В 1936 г. закрылись все лаборатории по промышленной психотехнике и психофизиологии труда, было прекращено изучение вопроса о развивающей роли труда.

Перерыв в развитии психологии труда длился 25 лет. Его отдаленные последствия ощущаются и по сей день. Не разрабатывалась многие годы инженерная психология. Между тем, к примеру, психологические аспекты предотвращения аварийности на производстве сейчас, в эпоху атомных электростанций и ракетной техники, являются кардинальными. Целые отрасли прикладной психологии, проходившие "по департаменту" психотехники, вообще так и не были восстановлены.

Все, что было сказано выше, относилось к судьбе конкретной науки — педологии и, как это очевидно, не являлось чем-то экстраординарным для тоталитарного общества. То, что это так, подтверждают краткие сведения, которые мы сочли возможным предложить, обращаясь к истории родственной педологии науки — психотехники.

Снятие табу с подлинной истории "репрессированных наук" требует не только теоретического анализа результатов работы занятых в них ученых, но и прямого обращения к их творчеству. Именно им через 60 лет должно быть предоставлено слово.

Именно с ними напрямую должны общаться наши современники. Никакие историко-психологические труды не могут заменить чтение текстов, которые в давние времена проходили по разряду запрещенных и реакционных. Историческая правда должна быть восстановлена без изыятия. Труды педологов и психотехников должны быть переизданы и стать доступными для современного читателя.

Постановление ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов" так и не было отменено. Впрочем, теперь это уже не имеет значения.

25

Будем считать, что издание этих трудов станет первым шагом, направленным на восстановление в исторических правах педологии и педологов.

1.3. Переломы в развитии психологической науки. "Сплошная павловизация"

Многие страницы истории психологической науки свидетельствуют о том, что долгие годы ученые шаг за шагом уходили от исследования глубин психики человека, в океане человековедческих проблем не оказались в фарватере, который был проложен великими "душевидами" Л. Н. Толстым, Ф. М. Достоевским, А. П. Чеховым, К. Д. Ушинским, не использовали предоставляемые наукой возможности создать достоверный, объективный образ субъективного мира людей, а следовательно, соединить с творческим прозрением художников область точного и строгого видения ученого. Для этого были объективные причины, вызванные уже упоминавшимися выше "переломами" в развитии психологического знания.

Как показано выше, можно выделить критические точки развития — или же деградации — науки, выявив векторы, определившие дальнейшее движение мысли ученых.

Если внимательно взглянуть в историю общественной мысли и науки в нашей стране, то в ней легко обнаружить критические временные точки, выступающие в качестве аналога года "великого перелома", которым, как известно, был 1929 г. Для философии в этой роли выступил 1931 г. — дата опубликования упомянутого выше постановления ЦК ВКП(б) «О журнале "Под знаменем марксизма"», после чего философская мысль от рекомендованного в 1922 г. В. И. Лениным углубленного изучения гегелевской диалектики ускоренным темпом покатила к предельному ее упрощению, задаваемому написанным И. В. Сталиным разделом "О диалектическом и историческом материализме" в четвертой главе "Краткого курса истории ВКП(б)". Год 1938-й, когда вышел в свет "Краткий курс", был переломным не только для истории партии, но и для гражданской истории СССР; переломы и сегодня еще не срослись. Годы "великого перелома" могут быть указаны и для других наук. К примеру, 1948 г. — для всего цикла биологических наук после разгрома, который им учинил Т. Д. Лысенко на августовской сессии ВАСХНИЛ, или 1950 г., когда филологические науки несколько насильственным образом оказались оплодотворенными публикацией брошюры Сталина "Марксизм

26

и вопросы языкознания". Вот именно в этом 1950 г. произошел второй "великий перелом" в развитии психологической науки, способствовавший ее "обездушиванию" (первый следует отнести к 1936 г., когда были разгромлены педология и психотехника).

Очередной "перелом" осуществила Объединенная научная сессия АН и АМН СССР, посвященная учению И. П. Павлова. В дальнейшем ей присвоили имя "павловской". Здесь не предполагается всесторонняя оценка "павловской" сессии. Это входит в прерогативы историков физиологии, психиатрии, неврологии. Нас интересует лишь ее значение для судеб психологии.

На сессии были сделаны два главных доклада. С ними выступили академик К. М. Быков и профессор А. Г. Иванов-Смоленский. С этого момента они обрели статус верховных жрецов культа Павлова. По тем временам всем было ясно, чья могущественная рука посадила их на трибуну сессии. Уже не было необходимости сообщать, что доклад одобрен ЦК. Это разумелось само собой — на основе учета опыта августовской сессии ВАСХНИЛ, где информация о "высочайшем" покровительстве была сообщена Трофимом Денисовичем Лысенко уже после того, как некоторые выступающие в прениях неосторожно взяли под сомнение непогрешимость принципов "мичуринской" биологии. Подобного "грома среди ясного неба" на "павловской" сессии дожидаться не стали. И полились славословия по поводу главных докладчиков, "верных павловцев", якобы, наконец, открывших всем глаза на это замечательное учение. При этом почему-то подразумевалось, что до той поры никто об этом и не догадывался.

Академик К. М. Быков был известен в научных кругах как один из близких учеников Павлова. Вторым докладчиком стал профессор А. Г. Иванов-Смоленский. Таким образом, два человека оказались во главе целого куста наук: физиологии, психологии, психиатрии, неврологии, дефектологии, да и вообще всей медицины. Последовали трагические события — увольнения с работы, глумление, вынужденные покаяния, самоубийства. Мнение двух основных докладчиков выдавалось за истину в последней инстанции.

Случайно ли, что в качестве ортодоксальных и "непогрешимых" учеников Павлова фигурировали всего два человека? Можно высказать гипотезу. Предполагаю, что здесь действовала своего рода социально-психологическая закономерность. Обозначим ее как закон "диады". Как известно, одним из тактических шагов Сталина в политике было стремление изобразить себя единственным соратником и продолжателем дела Ленина. Отсюда сакраментальная формула: "Сталин — это Ленин сегодня". При этом возникала

27

симметрия: тогда "Маркс – Энгельс", теперь "Ленин – Сталин". Эта симметрия отвечала тому, что в психологии обозначается понятием "прегнантность" (хорошая, законченная форма). В дальнейшем, когда начали формироваться по примеру культа личности вождя новые "микрокульты", они конструировались по тому же "диадическому" принципу и своей прегнантностью поддерживали главную диаду "Ленин – Сталин". "Горький и Маяковский" — создатели литературы социалистического реализма, "Станиславский и Немирович-Данченко" — советского театра, "Сеченов и Павлов" — физиологии и психологии. Вообще дальше все выстраивались строго попарно и фигурировали всегда в таком порядке: "Суворов и Кутузов", "Ушаков и Нахимов", "Белинский и Герцен", "Добролюбов и Чернышевский", "Пушкин и Лермонтов", "Ушинский и Макаренко", "Мичурин и Лысенко", "Пирогов и Боткин", "Ворошилов и Буденный", "Циолковский и Жуковский" и т. д. и т. п. Вставить кого-либо третьего было, по существу, делом предосудительным и опасным. Нельзя было к Станиславскому и Немировичу-Данченко присоединить Таирова или Акимова, а к Циолковскому и Жуковскому — Цандера, к Сеченову и Павлову — Бехтерева.

В 1950 г., казалось бы, начинает складываться новая пара "вождей", открывших своими докладами "павловскую" сессию. Но ненадолго. Хотя в печати их имена еще слиты воедино, но в "кулуарах" об одном из них большинство ученых отзываются нелестно. В частном письме академик В. П. Протопопов в 1952 г. пишет другу: «Иванов-Смоленский, этот типичный временщик в науке, насаждает "аракчеевский режим"». К сожалению, этот "аракчеевский режим" успел причинить долговременный ущерб не одной, а многим наукам.

Сессия с самого начала приобрела антипсихологический характер. Идея, согласно которой психологию следует заменить физиологией высшей нервной деятельности (ВНД), а стало быть, ликвидировать, в то время не только носилась в воздухе, но и уже материализовалась... Так, например, ленинградский психофизиолог М. М. Кольцова заняла позицию, отвечавшую санкционированным свыше настроениям: "В своем выступлении на этой сессии профессор Б. М. Теплов сказал, что, не принимая учения Павлова, психологи рискуют лишиться свою науку материалистического характера. С нашей точки зрения, данные учения о высшей нервной деятельности игнорируются психологией не потому, что это учение является недостаточным, узким по сравнению с областью психологии и может объяснить лишь частные вопросы психологии.

28

Нет, это происходит потому, что физиология стоит на позициях диалектического материализма; психология же, несмотря на формальное признание этих позиций, по сути дела, отрывает психику от ее физиологического базиса и, следовательно, не может руководствоваться принципом материалистического монизма".

Очевидно, что означало в те времена отлучение науки от диалектического материализма. Тогда было всем ясно, какими могли быть после этого далеко идущие "оргвыводы". Впрочем, и сама М. М. Кольцова предложила сделать первый шаг в этом направлении. Она, заключая свое выступление, сказала: "...надо требовать с трибуны этой сессии, чтобы каждый работник народного просвещения был знаком с основами учения о высшей нервной деятельности, для чего надо ввести соответствующий курс в педагогических институтах и техникумах наряду, а может быть, *вместо курса психологии*" (курсив мой. — А. П.).

Перед историками психологии не раз ставили вопросы, связанные с оценкой этого периода: как объяснить покаянные речи психологов на сессии, так ли была реальна опасность для психологии, а если она была столь уж велика, то почему тогда все-таки психология не была ликвидирована?

Характеристику сложившейся ситуации во время "павловской" сессии и после ее завершения необходимо ввести в широкий исторический контекст. В конечном счете это была одна из многих акций, которые развертывались в этот период, начиная с 30-х гг. и почти до момента смерти Сталина, по отношению к очень многим наукам. Таким образом определялась позиция каждой науки на путях ее бюрократизации и выделения группы неприкасаемых лидеров, с которыми и приходилось всем в дальнейшем иметь дело как с единственными представителями "истинной" науки. Происходила своего рода канонизация этих "корифеев". Поэтому речь идет об общем процессе, а не только о том, что произошло с психологией.

Как объяснить те покаянные речи, которые произносили на сессии видные советские психологи, не протестуя против вульгаризаторского подхода к психологии, закрывавшего

пути ее нормального развития и ставившего под сомнение само ее существование? Дело в том, что любая попытка прямого протеста и несогласия с утвержденной идеологической линией была бы чревата самыми серьезными последствиями, включая прямые репрессии. Однако поведение психологов на сессии нельзя считать всего лишь капитулянтским. Их дежурные ссылки на труды Ленина и Сталина были не более чем расхожими штампами, без которых

29

тогда не обходилась ни одна книга или статья по философии, психологии, физиологии. Иначе они просто не увидели бы света. Вместе с тем если внимательно прочитать выступления психологов, то их тактику можно не только понять, но и оценить, разумеется, если не подходить к ней с позиций сегодняшнего дня.

Разумеется, нельзя игнорировать самообвинения психологов и "разбор" ими книг чужих и своих собственных со скрупулезным высчитыванием, сколько раз на их страницах упоминалось имя И. П. Павлова, а сколько раз оно отсутствовало. Психология фактически привязывалась к колеснице победительницы — физиологии ВНД. Но цель оправдывала средства. В этих выступлениях психология отстаивала свое право на существование, которое оказалось под угрозой. Во время одного из заседаний А. Г. Иванов-Смоленский получил и под хохот зала зачитал записку, подписанную так: "Группа психологов, потерявших предмет своей науки". Уже тогда многие предполагали, что эта записка была инспирирована самим Ивановым-Смоленским. Но если бы в резолюции съезда было сказано, что психология не имеет своего предмета, то это означало бы ее ликвидацию. Такого рода опыт уже был (педология, психотехника, генетика, психосоматика). Поэтому основной пафос и смысл выступлений психологов на съезде — отстаивание предмета своей науки.

Вопрос о том, почему психология не была ликвидирована, не объявлена "псевдонаукой", хотя после "павловской" сессии к этому явно шло дело, остается пока открытым. Можно предположить, что доступ к архивам многое прояснит¹.

По всей вероятности, власть предрержащих устраивала психология, которая в гимназии ограничивалась описанием психических процессов и не посягала на постижение глубин и противоречий психики человека. Такая психология на самом деле не нуждалась в замене ее физиологией. Школярская, умозрительная

30

психология не представляла тогда опасности для господствующего режима. Другое дело — объективная по своим методам наука. От нее можно было ожидать анализа того, что изучению тогда никак не подлежало. Поэтому, надо полагать, были достаточно серьезные основания для того, чтобы именно с помощью "сплошной павловизации"¹ командные верхи сталинской эпохи, не упраздняя научную психологию, попытались "реформировать", а точнее, стерилизовать ее. Точное знание психологии личности как социального качества человека, изучение психологии различных групп, их желаний, опасений, притязаний, установок, вообще внутреннего мира человека во всей его сложности и неоднозначности не могло отвечать интересам деспотического режима. Тоталитарному государству нужно было безусловное подчинение, чуждое сомнениям и вообще какой-либо рефлексии. При этом формирование сознания сводилось к формовке "сознательности" и исчерпывалось автоматическим следованием распоряжениям "свыше".

Таким образом, возникала заманчивая возможность представить человека как "условно-рефлекторную машину", управляемую сигналами различного уровня сложности.

Менее всего есть основания считать, что это отвечало генеральной линии развития павловского учения и позициям самого Павлова. Надо иметь в виду, что Павлов, запрещая в своих лабораториях использовать психологические термины, в то же время считал, как подчеркивалось выше, что психология и физиология идут к общей для них цели разными путями. Примечательно, что он приветствовал открытие Психологического института в Москве. Поэтому не следует рассматривать "павловизацию" психологии со всеми ее драмами и курьезами, к примеру, попытками строить обучение школьников, ориентируясь на механизмы выработки условных рефлексов, как запоздалый результат каких-то волеизъявлений великого ученого. Надо сказать, что к концу жизни с ним вообще не очень-то считались. Он был нужен как икона и сталинскому режиму был полезен скорее мертвый, нежели живой².

Так, в начале 50-х гг. труды Павлова не только изучались, но воспринимались как откровение. И вдруг обнаруживается, что в многочисленных изданиях его книг допущена ошибка, которую некоторые читатели готовы были расценивать не иначе, как происки

31

"врагов народа". Павлов в статье "Условный рефлекс", написанной для Большой Советской Энциклопедии (БСЭ. М., 1936. Т. 56 С. 332.), указывает: "Многочисленные раздражения словом, с одной стороны, удалили нас от действительности, и поэтому мы постоянно должны помнить это, чтобы не исказить наши отношения к действительности. *С другой стороны, труд и связанное с ним слово сделало нас людьми*, о чем, конечно, здесь подробнее говорить не приходится (курсив мой. — А. П.). В Энциклопедии так. Однако в Полном собрании сочинений И. П. Павлова (М., 1951. Т. III. Кн. 2. С. 336) написано по-иному: "...с другой стороны, именно слово сделало нас людьми, о чем, конечно, здесь подробнее говорить не приходится". Что это было? Все дело в том, что в 1936 г. великого ученого бесцеремонно "поправили" — без его ведома вписали ему в текст указание на роль труда в происхождении человека, дабы никаких расхождений с Ф. Энгельсом у него не было. Исправление в Полном собрании сочинений — по-видимому, отзвук возмущения Павлова, потребовавшего, чтобы произвольное обращение с его текстом больше не повторялось.

В начале 30-х гг. чреватая репрессиями жестокая критика рефлексологии вынудила ее адептов сдать свои позиции и, казалось бы, расстаться с механистическими взглядами. Тогда это было воспринято как безусловный отказ, но не было ли отречение тем "галилеевым" покаянием, которое стало печальной традицией для очень многих научных школ и учений в последующие годы? М. Горький в своем дневнике-исповеди "Несвоевременные мысли" замечает: "Идеи не побеждают приемами физического насилия". Это утверждение может быть отнесено к ошибочным идеям не в меньшей мере, чем к идеям, содержащим несомненную истину. Идея, побежденная "физически" и не умершая своей естественной смертью, легко может воскреснуть, если для этого сложатся благоприятные условия. Они и сложились в 1950 г. для антипсихологического наступления рефлексологов, прерванного за двадцать лет до этого времени. Н. И. Бухарин назвал одного из ортодоксальных рефлексологов (Э. Енчмена) "великим упростителем" и замечал: "Ему нужны сейчас весьма простые правила поведения". Простые "правила поведения" для советских людей, сводившиеся к рефлекторным ответам на внешние воздействия, в том числе и словесные, нужны были сталинскому режиму, и Объединенная сессия АН и АМН СССР помогла сконструировать для этого идейную платформу. Было

полностью исключено проявление научного интереса к тонким движениям души человека. Не представлялось возможным проводить исследования конформного

32

поведения в ситуациях, когда люди думают одно, а говорят другое, роли стереотипов в формировании общественного мнения, уровня притязаний человека, феномена слепой веры и тому подобного. Существование кафедр психологии было после "павловской" сессии под угрозой, во всяком случае, в 1951—1952 гг. В научных журналах психологию третировали, бесцеремонно переводили на "единственно правильный павловский путь" и постоянно ставили ей в пример "верных павловцев". Особенно усердствовали в этом бывшие рефлексологи: они явно брали реванш за то, что им приходилось некогда каяться в рефлексологических "грехах". Но если в печати им хоть сколь-нибудь приходилось придерживаться академических манер, то в кулуарах, да и на собраниях уже не стеснялись... Некоторое представление о накале антипсихологических страстей в первой половине 50-х гг. дают письма, которые писал видный педагог, в прошлом рефлексолог С. академику В. П. Протопопову: "Я давно пришел к убеждению, что все дело путает психология. У меня она вызывает к себе прямо-таки остервенение" (8.11.1951). "Нужно знать учение о ВНД как естественнонаучную основу педагогики, и вечная слава Сталину, что он вывел великое учение наших физиологов о ВНД из подполья, куда его загнали было мракобесы-психологи. Теперь перед педагогикой открыты просторы научной работы. Пусть сегодня разные там психологи мутят воду, недалеко то время, когда слово психолог будет ругательным словом" (7.04.1953).

Модель уже была, и ей можно было следовать — слово "педолог" действительно сделали ругательным, как двадцать лет спустя — трехэтажное "вейсманист – менделист – морганист". Теперь была очередь за психологами...

На протяжении долгого времени сохранялся миф о якобы благотворном влиянии "павловской" сессии на развитие психологической науки. Историю психологии, как и предлагал К. М. Быков, делили всего лишь на два периода: "допавловский" (до 1950 г.) и "павловский". Где-то с середины 50-х гг., в особенности после XX съезда, положение стало меняться: крайности антипсихологизма времен "павловской" сессии явно начали преодолеваются, хотя это и вызывало неудовольствие "верных павловцев". Об этом опять-таки свидетельствует эпистолярное наследие С.: "Некоторые наиболее развязные и наглые психологи так разнуздались, что уже имя Павлова для них ненавистно. Уже и Павлова подводят под "культ личности". Словом, конъюнктурщики в области психологии опять у власти... О чем можно говорить с психологами? Только чудак может вступить с ними в спор" (18.08.1956).

33

Эти последствия имели в основном негативный характер. Вынужденное следование "компетентным" рекомендациям Объединенной сессии предельно сузило рамки психологического исследования, сводя их главным образом на единственно разрешенную проблематику — "психика и мозг". И хотя некоторое число психологов (к примеру, А. Р. Лурия, Е. Н. Соколов и другие) и в самом деле обогатили психофизиологию значительными работами, основная масса психологов занималась тем, что тогда называли "приговариванием" Павлова, т. е. наполнением своих сочинений к месту или не к месту цитатами и ссылками на Павлова¹.

Пока речь шла о ближайших последствиях "павловской" сессии. Но существовали и отдаленные, которые давали о себе знать еще очень долгое время. Больше всего это затронуло три отрасли психологии.

"Верные павловцы" лишали своего благословения любую сколь-нибудь далекую от соприкосновения с ВНД психологическую проблематику. Социальная психология по понятным причинам не соприкасалась с физиологией мозга и поэтому лишалась необходимых приоритетов. Многолетний перерыв в развитии социальной психологии, длившийся с конца 20-х гг., затянулся в связи с этим на еще более продолжительное время, хотя в период "оттепели", казалось, для ее продвижения открылись шлюзы. Достаточно сказать, что на 1-м съезде Общества психологов в 1959 г. всего лишь несколько докладов может быть отнесено к рубрике "социальная психология" (см. гл. 2). Впрочем, до начала 60-х гг. сам термин "социальная психология" имел одиозный характер, фактически не употреблялся, а если использовался, то только применительно к западной "буржуазной" психологии. Именно рефлексология в прошлом продемонстрировала попытки представить социальную жизнь людей как совокупность рефлексов или "суперрефлексов". Наследники рефлексологии, не вспоминая собственную вульгаризацию социологии, препятствовали психологии исследовать с научных позиций взаимодействие личности и общества.

Не в менее тягостном положении, длившемся ряд лет, оказалась психология личности (см. гл. 3). Само собой разумеется, что

34

в годы сталинизма возможности объективного изучения целостной личности человека были предельно сужены. Значительная часть советских людей оказалась отчуждена от результатов собственного труда, и модель нового "советского человека" создавалась исключительно умозрительным путем, при декларировании того, что ему "жить стало лучше, жить стало веселее". При этом возникла парадоксальная ситуация. С одной стороны, теоретики и методологи неустанно призывали бороться с "функционализмом" (см. гл. 5), т. е. с исследованием изолированных психических функций и качеств по отдельности (мышления, воли, чувств, памяти и т. д.), а с другой стороны, при попытке "собрать" из этих элементов "целостную личность", живущую и действующую в конкретных исторических условиях, надо было бы отвечать на бесконечные вопросы. Как принцип диалектически мыслящих людей "подвергай все сомнению" может ужиться с верой в непогрешимость "вождей"? Каким чудесным способом удалось вычеркнуть из памяти людей тех, кто реально совершал Октябрьскую революцию, и тысячи этих героев заменить несколькими официально утвержденными свыше "руководителями"? Как был вздут "священный гнев" масс против "врагов народа", еще недавно ближайших друзей и сподвижников Ленина? Не требуется объяснять, насколько самоубийственно было в те годы не только искать ответы на эти вопросы, но даже ставить их. Люди не похожи друг на друга, подобно близнецам; целостная личность человека соткана из противоречий, и набор их у разных людей разный. Но противоречия у советских людей исключались априорно. У винтиков резьба должна быть нарезана единообразно.

Однако отрицать, что в чем-то люди различаются, было бы нелепо. Задачу описать эти отличия могла бы решить психология. После "павловской" сессии такой предмет исследования был найден, и к его изучению надолго свелась вся психология личности. Им послужили индивидуальные психофизиологические свойства нервной системы человека — дифференциальная психофизиология. Здесь действительно успехи оказались значительными. Б. М. Теплов и его ученик и сотрудник В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин и

другие углубили понимание природы темперамента. Заметим, что задача изучения темперамента для периода "павловской" сессии оказалась достаточно удобной, не нарушающей "законопослушание" ученых, так как темперамент не характеризует содержательную сторону личности (ее мотивы, ценностные ориентации, интересы, сомнения, веру и неверие и т. п.), не выявляет бедность или богатство психики человека.

35

Правда, с течением времени удельный вес психофизиологических исследований существенно снижается, но принципы изучения личности, сложившиеся в предшествующий период, сохраняют надолго свою инерцию (см. об этом подробнее гл. 4).

Рефлексологический или, точнее, неорефлексологический подход на протяжении двух десятилетий доминировал и в педагогической психологии, которую многие исследователи пытались строить на основе условных рефлексов, или временных связей. Это вызвало возрождение господствовавших в психологии XIX в. теорий, сводивших обучение и усвоение к ассоциациям. А у нас такой подход считался в 50-е гг. XX в. прогрессивным и плодотворным только потому, что декларировался в качестве воплощения идей И. П. Павлова в психологии.

Вновь воспроизводилась классическая рефлексологическая схема. Что такое знание? Ассоциация. Что такое понимание? Ассоциация. Что такое память? Ассоциация. Что такое воображение? Ассоциация, и т. д. Научная бесплодность подобных голых констатаций сейчас очевидна. Теории обучения сводились к примату заучивания, механического запоминания и воспроизведения. Новые же подходы (Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина и других) с трудом прокладывали себе дорогу в школу, встречая сопротивление приверженцев "павловской" психологии...

Административный произвол обездушивал науку, лишал ее творческого начала, а если и заставлял принимать во внимание факты, то только те, которые соответствовали спущенным свыше указаниям. История "павловизации" в 50—60-е гг. является яркой иллюстрацией идеологического прессинга, которому подвергались многие области знания в годы советской власти.

1.4. Судьба ученого: В. А. Вагнер

Набирающий силу процесс демифологизации нашей истории возвращает несправедливо забытые имена, снимает печать молчания, которой было засургучено прошлое науки в советский период ее развития. Н. И. Вавилов, М. М. Бахтин, Н. К. Кольцов, Н. Д. Кондратьев, А. В. Чаянов, П. А. Флоренский, И. Н. Шпильрейн, Г. Г. Шпет, М. М. Рубинштейн... Перечень этот можно было продолжить, и тогда в него следовало бы включить имя выдающегося русского зоолога и психолога, профессора Петербургского (позднее Ленинградского) университета Владимира Александровича Вагнера (17 (29) марта 1849 — 8 марта 1934). Он не был репрессирован, как Н. И. Вавилов и А. В. Чаянов, не был ошельмован, как Н. К. Кольцов и М. М. Рубинштейн, не был забыт в глубокой провинции,

36

как М. М. Бахтин. Он жил и умер в Ленинграде, хотя и в бедности¹, но на свободе. Однако в шеренге официально утвержденных корифеев отечественной науки он не значился.

Можно выдвинуть некоторые предположения по поводу возможных причин нарушения исторической справедливости, которые привели к тому, что и через 65 лет после кончины ученого в руки читателя так и не попадет последний труд В. А. Вагнера².

Несомненно были существенные причины отторжения имени Владимира Вагнера и забвения его трудов. Зоопсихология, наиболее видным создателем которой в России был Вагнер, рассматривалась как заведомо идеалистическая наука, которой противостояло "всепобеждающее" и заведомо материалистическое павловское учение о физиологии высшей нервной деятельности. Начиная же с конца 40-х гг., когда учение Павлова было канонизировано на печально известной Объединенной сессии АН СССР и АМН СССР и психологию человека стали бесцеремонно переводить на "единственно правильный павловский путь", постоянно грозя ее вообще прикрыть, уж не могло быть и речи о зоопсихологии, которая рассматривалась как представительство враждебной идеологии в стане "правоверных материалистов", изучающих высшую нервную деятельность животных. При этих обстоятельствах наследию Вагнера вовсе не оставалось официально выделенного места в психологической науке. Эта тенденция не подверглась изменению в последующие годы, хотя уже было снято давление "верных павловцев", многие из которых на поверку оказались откровенными вульгаризаторами и физиологии, и психологии.

Теперь настало время восстановить историческую справедливость в отношении Вагнера, выявив его реальную роль в развитии отечественного естествознания и психологии.

По всей вероятности, Вагнер был одной из наиболее ярких фигур своей эпохи, личностью в полном смысле этого слова всесторонне развитой. Его перу принадлежат около двух сотен значительных трудов в области зоологии, общей биологии, сравнительной психологии, социологии, педагогики, искусствоведения. А. П. Чехов, с которым он поддерживал добрые отношения и даже

37

стал соавтором фельетона "Фокусники", высоко ценил его и отзывался о нем в одном из писем в 1891 г. как о "превосходном зоологе и большом философе". Общение с Вагнером, обсуждение многих естествоведческих проблем получило отражение в повести А. П. Чехова "Дуэль". Идеи ученого о том, что гуманитарные науки и философия должны быть основаны целиком на естественных науках, были воспроизведены Чеховым в высказываниях одного из персонажей повести, зоолога фон Корена. В повести есть почти текстуальные совпадения с публикациями Вагнера. Споры Вагнера и Чехова вращались вокруг вопроса о роли наследственности и воспитания в развитии человека. Как вспоминает М. П. Чехова, Антон Павлович считал, что сила духа в человеке всегда может победить в нем недостатки, полученные в наследственности. При этом он внимательно прислушивался к аргументации биолога, во многом определявшейся ориентацией на философию Г. Спенсера. Есть основания считать, что знакомство с Вагнером оставило след в воззрениях Чехова на психологическую природу человека, в понимании особенностей поведения людей.

Вклад Вагнера в русскую биологическую науку не оценим, но характеризовать его должны специалисты в области естествознания. Они же, по всей вероятности, могли бы переиздать его интересные монографии, посвященные изучению птиц и пауков, работы по акклиматизации животных, практическая значимость которых не утрачена и ныне, книги о редких исчезающих животных европейской России и многие другие. Им были

опубликованы статьи, посвященные вопросам развития педагогики и естественнонаучного образования в средней школе и университетах, обращение к которым представляет несомненный интерес для современной педагогической мысли. К сожалению, книги, хрестоматии и учебники по истории педагогики проходят мимо богатого наследия человека, который был вместе с В. М. Бехтеревым одним из основателей и популярных профессоров самого передового и демократичного высшего учебного заведения России — Петербургского психоневрологического института. Проходят мимо работ Вагнера и специалисты по эстетике, искусствознанию, социологии, философии. Не издано ни одной монографии, посвященной богатейшему психологическому наследию Вагнера, сыгравшего значительную роль в развитии советской психологии¹. Не было книги о Вагнере и в серии "Жизнь замечательных людей".

38

Центральное место в научном творчестве Вагнера, начиная с 1890 г., занимает многолетнее изучение зоопсихологии и сравнительной психологии, которое было завершено изданием двух томов капитальной монографии "Биологические основания сравнительной психологии" (1910—1913) и ее продолжением в девяти выпусках его последнего капитального труда "Возникновение и развитие психических способностей" (1924—1929), который по ряду обстоятельств не мог быть опубликован отдельной книгой.

Проблема развития психики, к которой было обращено неизменное внимание Вагнера, представляла собой краеугольный камень соответствующих разделов психологии первой трети нашего столетия. (Анализ трудов Вагнера, посвященных развитию психики, получил отражение в гл. 4 данной книги "Развитие психики и развивающаяся личность".)

Сравнительно-генетический подход к проблемам психологии вызвал непреходящий интерес к идеям и трудам Вагнера у другого замечательного русского психолога — Л. С. Выготского. Знакомство с неопубликованной перепиской (1928—1933) двух этих ученых (к сожалению, письма Вагнера к Выготскому, очевидно, не сохранились¹, и о их содержании можно судить лишь по ответам последнего) убеждает в огромном влиянии, которое оказывал Вагнер на своего молодого коллегу. "Ваше дружеское расположение ко мне, — писал 17 августа 1933 г. Выготский, — ценю как одно из самых высоких, хороших и радостных событий всей моей жизни". Судя по переписке, Вагнер предлагал ему осуществить разработку проблематики сравнительной психологии, фактически стать преемником в области зоопсихологии, возглавив соответствующее научное направление. Высоко оценивая оказанную ему честь, Выготский тем не менее не мог принять это предложение, следующим образом аргументируя свой отказ: "Главное и единственное: отсутствие у меня подготовки и исследовательского опыта в области зоопсихологии... Единственное и тоже главное *contre-soображение*: Ваша готовность поддержать меня в этом деле и, может быть, поручить мне продолжение Вашего дела. Это морально

39

означает для меня очень многое. Но мне, по совести, думается, что

1) при данных обстоятельствах, когда сравнительной психологии грозит натиск со стороны физиологов и некоторых психологов,

2) при моем исследовательском интересе к проведению сравнительно-психологической точки зрения в психологии ребенка и взрослого человека,

3) при Вашей установке в этом вопросе — работа вместе с Вами, научное общение, Ваша помощь и руководство в моем самообразовании, наконец, сотрудничество (с перенесением сравнительно-психологических исследований в область детской психологии и психологии человека) — это единственное, к чему я внутренне подготовлен и из чего со временем, может быть, разовьется предпосылка для того, о чем мы говорили в Москве". Письмо было написано 23 июля 1933 г. Времени для сотрудничества и научного общения, к сожалению, у них не оставалось: Вагнер скончался через семь месяцев, Выготский — через одиннадцать.

Однако влияние идей Вагнера на формирование концепции развития психики очевидно.

Как будет показано ниже (гл. 4), труды Вагнера оказали значительное влияние на творчество Л. С. Выготского.

Влияние Вагнера на развитие психологической мысли, разумеется, не ограничивалось обращением к нему Выготского. Оно прослеживается в трудах Н. Н. Ладыгиной-Котс, Н. Ю. Войтониса, Э. Г. Вацура и других зоопсихологов. Это влияние могло быть более значительным. Можно было бы говорить о научной школе Вагнера, если бы не общеполитическая обстановка, сложившаяся в 30-е гг. и сделавшая невозможным продуктивное развитие сравнительной психологии. Вся психологическая наука забуксовала на многие годы. Ярлык "идеализма", приклеенный к зоопсихологии, отпугивал всех, кто пытался углубленно ею заниматься.

Как было показано, после Объединенной "павловской" сессии АН СССР и АМН СССР 1950 г. вообще возобладал своего рода "монизм снизу": человека все больше стали представлять как условно-рефлекторный механизм.

Рефлексологическая вульгаризация психологии надолго вытеснила идеи Вагнера из научного оборота. Более того, даже знакомство с ними власть предрержащим казалось неуместным и вредным занятием. О том, что это так, свидетельствуют факты, в частности судьба его упомянутой выше, до сих пор не вышедшей в свет, монографии.

40

В 1939 г. академик В. И. Вернадский писал в Архив Академии наук: "Я послал недавно через Гетмана Вам рукопись покойного профессора В. А. Вагнера. Его вдова, как я Вам писал, хотела бы, чтобы она хранилась в Ленинграде. Это работа жизни, которая не может (не могла?) появиться, благодаря нашей цензуре в неискаженном виде" (3 ноября 1939 г., Москва).

Вдова Вагнера Мария Аполлоновна не раз делала тщетные попытки опубликовать последний труд мужа. 23 июля 1945 г. она напрасно взывает в письме к президенту Академии наук СССР В. Л. Комарову: «Глубокоуважаемый и дорогой Владимир Леонтьевич. Владимир Александрович Вагнер, умирая, просил его большую работу "Сравнительная психология. Область ее исследования и предмет" меня напечатать, а его друзей помочь мне в этом. Работу эту я по совету профессора Вернадского сдала в Архив Академии наук, директору в Ленинграде. Очень прошу напечатать ее. Пишет Вам жена Вл. Ал. Вагнера М. Вагнер».

Биолог по специальности, многие годы преподававший в том же Ленинградском университете, где работал Вагнер, академик Комаров не мог не знать его. Судя по письму,

он, может быть, и дружил с ним, во всяком случае представлял значение Вагнера в отечественной науке. Тем не менее просьба вдовы осталась безответной. Очевидно, чиновник, входящий в высшую сталинскую иерархию, возобладав в душе президента над ученым и человеком...

Рукопись, названная Вернадским — и по праву — "работой жизни" Владимира Александровича Вагнера, как сказано выше, так и не была опубликована. Мне, как и читателям, остается уповать на вещую булгаковскую фразу: "Рукописи не горят!".

Хочется надеяться, что и другие, незаслуженно забытые труды выдающегося русского ученого вновь станут общедоступными.

1.5. Психология в постсоветский период

Ни в одной стране за пределами так называемого социалистического лагеря развитие науки, что было показано выше, не находилось в такой зависимости от изменений в политической жизни общества, как это происходило в государствах, подверженных влиянию большевистской идеологии. В первую очередь это относится к России. Понятно, что те изменения в экономике и политике, которые произошли в новых условиях, существенно сказались на общей ситуации в российской науке вообще и на обществоведческих науках в частности. Это обстоятельство в полной мере касается психологии. Тоталитарное государство было заинтересовано в существовании лишь такой науки, которая отказывается

41

от анализа психологии человека, чтобы тем самым не привлекать внимание к реальному состоянию дел в общественной жизни. Во второй половине 80-х гг. в российской психологии начинают давать о себе знать новые подходы и тенденции, свидетельствующие о начале коренной ломки привычных стереотипов. Эти изменения определяют судьбу науки в новых социально-экономических условиях.

Официальной идеологической базой психологии советского периода был марксизм-ленинизм. Отход психологии от этих казавшихся незыблемыми и несокрушимыми позиций при всей его неизбежности и радикальности не имел революционного характера и был, скорее, эволюционным движением, которое за истекшее десятилетие привело к необратимым изменениям в содержании и структуре научного знания.

Сравнительно легко и безболезненно прошло освобождение от традиционной марксистской атрибутики, которая пронизывала все вышедшие из печати психологические книги и статьи на протяжении 50—60 лет. Ни одна монография, ни один вузовский учебник не мог быть опубликован без обязательного набора цитат и ссылок. Все эти дежурные клише имели значение ритуальной защиты от цензурного контроля. Преодолеть начетнические штампы не представляло труда в связи с тем, что при их исключении из текста серьезных содержательных изменений в нем не происходило. Когда необходимость в такой страховке отпала, подобные цитаты и ссылки оказались попросту лишними.

Несопоставимо большие трудности были связаны с постепенным изменением традиционных воззрений психологического сообщества, которые десятилетиями формировались с опорой на убежденность в том, что единственно верной, правильной и надежной основой плодотворного развития психологической науки является марксизм.

Эта убежденность имеет свои исторические корни. В период становления психологии в советской России важнейшей задачей считалось создание методологических основ конкретных психологических исследований, адекватных как логике науки, так и социальным потребностям. В этой ситуации прежней интроспективной психологии противостояли концепции, претендовавшие на детерминистское объяснение поведения, по существу же являвшиеся механистическими.

Как было сказано выше, нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что многие диалектические идеи, идущие от Гегеля и Маркса, были конструктивным началом разработок, к примеру, психологии развития, основ детской и педагогической психологии и других разделов и отраслей науки.

42

Ошибка психологов в годы советской власти была не в том, что они обращались к трудам Маркса и Энгельса, а в том, что они видели в этих трудах единственный источник философской мысли, все определяющий в психологической методологии и теории. Такой подход предельно сужал философские основы психологии, вынуждал игнорировать все, что не получало подтверждения в трудах классиков марксизма. Это закрывало весь спектр философских учений, которые могли способствовать развитию психологической мысли.

Следует иметь в виду, что при всей оправданности и необходимости развернувшейся в настоящее время деидеологизации психологии были бы ошибочными попытки сбросить Маркса "с парохода современности", отказаться от обращения к его трудам только на том основании, что коммунистическое руководство превращало его в икону, а его работы в некий "Новый завет". Маркс — один из выдающихся мыслителей XIX в., и не его вина, что в XX столетии он был канонизирован догматиками, оказавшимися у власти.

В настоящее время деидеологизация науки сняла ограничения с творческой мысли психологов. Однако нельзя рассчитывать на то, что это обстоятельство само по себе обеспечит формирование теоретической базы для развития психологической науки. Деидеологизация — необходимое, но еще недостаточное для этого условие, оно только начало перестройки психологии и отнюдь не ее завершение.

Прямым следствием деидеологизации психологии стала реконструкция ее историографии. Произошла переоценка тех характеристик психологических теорий и взглядов ученых, которые нашли в недавнем прошлом отражение в трудах историков науки.

Можно указать на некоторые специфические особенности реконструкции историографии в последние годы. Идеологически заданная дихотомия на протяжении многих лет вынуждала историка науки весь массив психологических учений и научную деятельность психологов развести по двум философским "ведомствам" — материализму и идеализму. Далее все то, что было отнесено к идеализму, глобально характеризовалось как "реакционное", "консервативное", не говоря уже об использовании более беспощадных эпитетов явно ругательного свойства. Несколько по-иному обстояло дело с материализмом. Если труды и взгляды ученого оказались отнесенными к механистическому материализму, то это отчасти выступало в роли своего рода индульгенции, позволявшей приступить к изложению его воззрений, разумеется,

43

при заведомо критическом их рассмотрении. Это, к примеру, характерно для оценки работ В. М. Бехтерева. Что касается трудов, которые были воплощением идей диалектического и исторического материализма, то они заведомо приобретали "знак качества". Таким образом, картина исторического развития науки предельно упрощалась и обеднялась, содержательный анализ подменялся наклеиванием идеологических ярлыков.

Негативные результаты подобного разведения по двум "враждующим лагерям" не только лишали возможности обратиться к трудам и деятельности ученых, заклеивленных печатью идеализма (С. Л. Франка, Н. А. Бердяева, Г. Г. Шпета и других), но создавало труднопреодолимые препятствия при анализе работ многих психологов, чье научное творчество не поддавалось попыткам втиснуть его в дихотомическую схему. Это относится к оценке трудов Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурского, М. М. Рубинштейна и многих других.

Реконструкция историографии российской психологии вместе с тем предполагает включение в сферу исследований углубленное рассмотрение трудов Л. С. Выготского, В. А. Вагнера, Н. А. Бернштейна, П. П. Блонского, Н. Н. Ланге, Г. И. Челпанова, В. С. Соловьева, М. М. Рубинштейна, Г. Г. Шпета и других ученых. Пока это выполняется лишь в отношении Л. С. Выготского, который оказался в центре внимания как российских, так и зарубежных ученых. Возвращение в историю психологии многих несправедливо забытых имен — задача, которая в настоящее время приобретает приоритетный характер.

Если до начала 30-х гг. все еще сохранялись контакты российских психологов с их зарубежными коллегами, то сразу же после года "великого перелома" эти связи стали очень быстро истончаться. "Железный занавес" опустился в середине 30-х гг., наглухо закрыв возможность включения трудов психологов, физиологов, социологов в контекст развития мировой науки. В работе Международного психологического конгресса в Нью-Хэвоне (1929) принимала участие немногочисленная, но представительная делегация из СССР (И. П. Павлов, А. Р. Лурия, И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, И. С. Бериташвили, В. М. Боровский). Это был последний "массовый" выезд советских психологов на международный психологический форум. На протяжении последующих десятилетий психология в России стала "невъездной". За этот достаточно длительный период она не только оказалась полностью отрезанной от общего потока научной мысли, но и подвергалась гонениям за малейшие попытки обратиться к иностранным источникам, литературе, концепциям, зарубежному опыту. Изоляционизм приобрел особо жесткие черты на рубеже 40-х и 50-х гг. в период

44

разоблачительных кампаний против "безродного космополитизма", "преклонения перед иностранщиной", "антипатриотизма" и др. Только в 1954 г. появились первые признаки позитивных сдвигов. Так, в Монреаль на Психологический конгресс приехала делегация из СССР, в которой было семь ученых. С этого времени визиты психологов на Запад участились, прием зарубежных ученых стал возможным.

Кульминационным пунктом в этом процессе явилось проведение в Москве в 1966 г. XVIII Международного психологического конгресса, на который приехали крупнейшие психологи Западной Европы и Америки. После этого события международные контакты советской психологической науки приобрели систематический характер, хотя в количественном отношении были невелики. В дальнейшем они уже не прерывались. Общество психологов СССР вошло в Международный союз психологов. Оказалось возможным постепенное освоение идей, получивших развитие на Западе и фактически

неизвестных психологам в Советском Союзе из-за невозможности получить доступ к иностранной периодике и книгам.

Таким образом, могло сложиться впечатление, что сдвиги в сфере взаимодействия с мировым психологическим сообществом обрели принципиально новый характер. Однако это утверждение не будет в должной мере точным.

Только со второй половины 80-х гг. оказался возможным кардинальный поворот, снявший идеологическое табу, столько лет перекрывавшее путь к включению отечественной психологии в общий поток мировой психологической науки.

Основная тенденция, которая в этом отношении характеризует конец XX столетия в российской психологии, — это отказ от противопоставления ее зарубежной психологической науке. Отказ от аксиоматического утверждения, что "советская, марксистская психология — единственно верное и перспективное направление для развития науки", привел к изменению ситуации в международных связях российских психологов. Если в недавнем прошлом практически вся зарубежная психология квалифицировалась как "буржуазная наука", а иной раз как "служанка империализма", то теперь эта контрверза "советская – буржуазная" полностью вышла из употребления.

Развитие психологии в годы советской власти жестко определялось руководящей ролью коммунистической партии. Ее вмешательство в жизнь научного сообщества началось с конца 20-х гг. и приобрело характер абсолютного диктата к 40-м гг. Отдел науки

45

ЦК отслеживал все отклонения от "генеральной линии партии", которые обнаруживались или мерещились ему в социальной сфере. Приоритеты в области не только общественных, но и естественных наук определялись специальными постановлениями ЦК. Он же мог объявить любое научное направление, любые отрасли знания "реакционными", "враждебными интересам рабочего класса", "лженаукой". Это в полной мере сказалось на судьбе психологии в СССР. Она не менее двух десятилетий находилась под "дамокловым мечом" возможной полной или частичной ликвидации.

Партийные чиновники среднего уровня определяли судьбу каждого научного учреждения. Именно они, а не официальные руководители этих учреждений и организаций решали все вопросы в сфере управления наукой: партаппарат диктовал, кого назначить, а кого снять с должности директора научно-исследовательского института, кого послать на конференцию за рубеж, а кого лишить навсегда права выезда, кому быть редактором журнала, какую книгу отметить премией, а какую подвергнуть уничтожающей критике: "Кому быть живым и хвалимым, кто должен быть мертв и хулим, известно у нас подхалимам влиятельным только одним" (Б. Пастернак).

В годы советской власти психология развивалась преимущественно как академическая наука. Такой характер имела деятельность основных психологических учреждений. Достаточно сказать, что до начала 70-х гг. именно таким являлся единственный в России НИИ психологии. И хотя в этом институте и других научных учреждениях были получены существенно важные результаты, практикой они учитывались весьма слабо.

В большей или меньшей степени они оставались невостребованными в связи с тем, что психология не входила в круг наук, без которых в те времена не могли развиваться общество и государство. Более того, исследования мышления, к примеру, завершались или, точнее, обрывались, когда психолог должен был перейти от характеристики механизмов мыслительных процессов к их содержанию, как это, например, и произошло в отношении проблематики менталитета. Функционализм при анализе психики человека, не допуская перехода к интегральным характеристикам его личности, закрывал дорогу психологии, не допуская ее участия в решении задач, которого ожидали от нее другие области науки, ориентированные на практику.

Изменения, произошедшие в психологии на рубеже 80—90-х гг., в качестве своего прямого последствия имели обращение ее к социальной

46

практике. У психологов исчезли опасения, что правда, которую заключают в себе их изыскания, не понравится власти предрешающим. Более того, от психологии ожидают, и не без оснований, что она способна предложить ориентиры для социальной практики, открыть то, что недоступно другим отраслям знаний. К концу XX в. психология в России становится востребованной наукой, с большим или меньшим успехом отвечающей вызову времени.

В подтверждение этого положения могут быть использованы прямые ссылки на конкретные факты. За несколько последних лет резко увеличилось число учреждений, в которых представлена прикладная психологическая проблематика. Издаются многие новые журналы, в которых освещаются результаты практико-ориентированных исследований. При существенном сокращении диссертаций, защищаемых по проблематике общей психологии (что само по себе не является отпадным обстоятельством), во много раз увеличился поток диссертационных работ, посвященных проблемам педагогической, инженерной, военной, судебной и других прикладных отраслей психологии.

Следует особо выделить востребованность психологии в сфере образования. Уже одно появление психологической службы в школе и повсеместное включение психологов в работу образовательного учреждения свидетельствует о новом этапе распространения ее влияния на все формы педагогической деятельности. Многообразие типов учебно-воспитательных учреждений, присущее новому времени, диктовало необходимость психологического обоснования работы в этих разнохарактерных образовательных системах.

Так, к примеру, в Москве школьная психологическая служба насчитывает около 1000 сотрудников. За короткое время во много раз увеличилось число специалистов в области психологии. Если к началу 80-х гг. в России их было 6—7 тысяч, то ныне — 25—30 тысяч. Этому способствовала работа свыше 100 психологических факультетов в различных по учебному профилю вузах.

Психологи работают не только в сфере образования, но и в воинских подразделениях, в учреждениях правоохранительной системы, на промышленных предприятиях, в торговле, в семейных консультациях, в медицине, в спорте, на транспорте, в авиации и космосе и т. д. Перспективы дальнейшего развития психологической науки и практики в России представляются очевидными в ходе социально-экономических реформ.

Глава 2

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА

2.1. Предпосылки и развитие теории деятельностного опосредствования межличностных отношений

Интерес к процессам взаимодействия людей в различных человеческих общностях зародился на ранних этапах общественного развития. Первые наблюдения над социальным поведением — зачатки будущей социально-психологической науки — отмечаются еще в античности в произведениях Платона и Аристотеля, позднее, в период Просвещения, — у Ш. Монтескье, П. Гольбаха, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, в России — в трудах А. Н. Радищева и других мыслителей XVIII столетия. Не образуя сколько-нибудь законченной системы знаний, эти наблюдения, тем не менее, пробуждали стремление понять закономерности социального развития индивида в обществе себе подобных и тем самым подготавливали почву для первых социально-психологических концепций, создание которых относится к середине и концу XIX в. Философской базой для разработки этих социально-психологических теорий послужил главным образом позитивизм Огюста Конта — философское течение, считавшее задачей исследования в психологии описание и систематизацию сведений, полученных в опыте.

В Европе и Америке первые попытки создания социально-психологической теории в конце XIX — начале XX в. связаны с именами представителей психологической школы в социологии Г. Тарда, Г. Лебона, У. Макдугалла, С. Сигеле, Э. Дюркгейма. По установившемуся мнению, первой публикацией по социальной психологии на Западе считается "Введение в социальную психологию" Макдугалла (английского психолога, работавшего затем в США). Год выхода этой книги — 1908-й — иногда рассматривается как своеобразная точка отсчета в истории социальной психологии.

Пионеры социальной психологии пытались найти всеобщие законы, которые можно было бы применить для объяснения социальных

48

явлений. Например, объяснение истоков солидарности и сплоченности людей Г. Тард искал в категориях имитации и подражания, Г. Лебон — в "законе духовного единства", Э. Дюркгейм — в "коллективных представлениях". Таким образом, они подменяли законы истории законами психологии, сводя общественные явления к психическим. Личность растворялась, размывалась в человеческой общности, теряя свои индивидуальные особенности и способность самостоятельно действовать и принимать решения.

Большое влияние на развитие социальной психологии оказали работы Г. Зиммеля и Ч. Кули. Они первыми стали рассматривать личность не абстрактно, а в связи с процессами

взаимодействия людей с группами и внутри групп, представляя личностные черты как своеобразную проекцию взаимоотношений человека с социальными группами.

Личность нельзя изучать вне социального контекста, вне среды — таков был справедливый вывод. Ч. Кули ввел в социальную психологию термин "первичная группа" (семья, неформальные объединения по месту жительства или работы и т. д.). Однако само понятие социальной среды было у Г. Зиммеля и Ч. Кули чрезвычайно узким и сводилось к "малой группе", а контакты "лицом к лицу" определяли сущность межличностного общения в группах. Обосновывая общественный характер психической жизни личности, Кули вместе с тем трактовал само общество как совокупность психологических связей, игнорируя тот факт, что любая группа — это не нечто замкнутое и автономное, а часть общества. Акцентирование внимания на чисто психологических отношениях, возникающих на основе взаимодействия "лицом к лицу", не давало подлинной картины межиндивидуальных отношений.

Психологизирование природы общественных отношений в группах присуще и другим исследователям (среди них Дж. Морено, Р. Бейлс, М. Аргайл, Ч. Осгуд, Л. Беркович).

Начиная с 20-х гг. XX в. социальная психология становится ведущим направлением в психологической науке США, Англии, Германии, Франции и Японии.

В. Мёде и Ф. Олпорт положили начало исследованиям по выявлению влияния (положительного или отрицательного), которое оказывают первичные группы на своих членов в процессе выполнения ими определенной деятельности. При этом интерес привлекали случаи как позитивного, так и негативного отношения индивида к группе. Выяснилось, что общий эффект деятельности групп находится в прямой зависимости от того, "рядом" или

49

"вместе" они действовали, выполняя определенные задания. Было даже обнаружено, что присутствие наблюдателей из числа авторитетных для группы лиц создавало атмосферу, которая приводила к повышению производительности всей группы и отдельных ее членов (эффект фасилитации).

Значительный интерес во всем мире вызвали исследования того, в какой мере межличностные отношения влияют на повышение производительности труда, на отношение к труду, трудовую дисциплину. В ходе так называемых хотторнских (Хотторн — город в США) экспериментов Э. Мейо сделал выводы, которые легли в основу последующих исследований роли психологических факторов в современном производстве. Было выявлено, что производительность труда каждого рабочего зависит от его самочувствия в группе и соответствует чаще всего не столько его возможностям, сколько системе ценностных ориентаций, норм, установок, сложившихся в группе, определяется не только оплатой и условиями труда, но и характером возникших и упрочившихся неформальных отношений. Неформальная структура способна тормозить или, наоборот, обеспечивать процессы управления на уровне малых групп.

Было установлено, что характер неформальных отношений существенно влияет на все производственные показатели, в том числе такие, как производительность труда, текучесть рабочей силы, а также на отношение рабочих к изменению производственных норм, расценок.

Основы социальной психологии закладывались первоначально под влиянием гештальтпсихологии, бихевиоризма и психоанализа. Это влияние ощущалось и в последующей методологической направленности работ психологов.

Вторая мировая война активизировала исследования процессов группового развития. Сплоченность и боеспособность групп, устойчивость их структуры при действии сил, направленных на разрыв и разрушение внутригрупповых связей, эффективность деятельности групп в зависимости от типа или стиля руководства — все это явилось предметом экспериментального изучения. Группы (формальные и неформальные, первичные и вторичные и др.) стали объектом особого внимания, а изучение межличностных отношений — ведущим направлением в социальной психологии.

Исследования групповых феноменов вышли за рамки социальной психологии и стали широко использоваться в управлении промышленностью. Эти феномены учитываются при решении сложных вопросов подготовки кадров, научной организации труда,

50

комплектовании различных человеческих общностей. В центре исследований оказалась и малая группа — своеобразное промежуточное звено в системе "личность – общество". По отношению к личности малая группа рассматривалась как та социальная среда, которая жестко детерминирует поведение и особенности человека, а по отношению ко всему обществу малая группа выступала, таким образом, аналогом, своеобразной моделью общественных отношений.

Соответствующий раздел социальной психологии получил название "исследование малых групп", или "групповая динамика".

К. Левин видел источники и движущие силы развития взаимоотношений людей в их социальной жизни. Он рассматривал потребности как стержень направленности личности, называя их главным генератором, источником активности человека. Центр внимания переместился на изучение эффективности группового взаимодействия, лидерства, коммуникаций, распространения влияния и создания авторитета. К. Левин применял понятия "силовое поле", "напряженность", "вектор", заимствованные у физики, пытаясь применить ее законы к человеческому поведению.

На общее развитие групповой динамики как особой области социальной психологии оказали в наши дни несомненное влияние не только теория поля К. Левина, но и иные социально-психологические концепции, связанные с именами Дж. Морено, Л. Фестингера и др.

Одна из характеристик особенностей развития социальной психологии за рубежом, в первую очередь в США, — огромное количество накопленного эмпирического материала (библиография только по прикладным аспектам социальной психологии достигала к концу 70-х гг. в США свыше 10000 наименований).

В 60-е гг. требования научно-технического прогресса в нашей стране способствовали интенсивному изучению социально-психологической проблематики на производстве, в научных коллективах, школе, а также в других общностях, объединенных по каким-либо специальным критериям. В центре внимания психологов оказалось понятие "коллектив". Большинство авторов, работающих в этой области, рассматривали коллектив как определенный вид малой группы. Так, Г. С. Антипина писала: "Теория малых групп —

частная социологическая теория, предмет которой — структура и функционирование малых социальных объединений (коллективов), их взаимодействие с обществом и личностью"1. С

51

точки зрения В. И. Зацепина, коллектив представляет собой сложную структуру, составными частями которой выступают отношения группы в целом (или ее членов) к задачам и целям осуществляемой ею деятельности и межличностные внутригрупповые взаимоотношения (деловые и личные)1. Здесь можно было бы привести множество подобных цитат из произведений многих авторов.

Все эти определения в общем вполне правомерны, но необходимо отметить, что, делая акцент на социальные цели совместной деятельности, определяющие коллектив, авторы указанных определений не обращались к этим общественно значимым целям для объяснения существующих в коллективе специфических отношений. Таким образом, отличия коллектива от малой группы осмысливались в плоскости социологических построений, оснащенных ссылками на специфику "развитого социума", но гораздо меньше внимания им уделяли в сфере собственно социально-психологического исследования, изучающего своеобразие механизмов межличностных взаимоотношений в коллективах по сравнению с другими группами.

К началу 70-х гг. в качестве "зон роста" выделились исследования в области групповой дифференциации, проблемы групповой совместимости и сплоченности (В. В. Шпалинский), некоторые вопросы социальной перцепции (главным образом восприятие человека человеком) (А. А. Бодалев и др.), а также проблемы поведения личности в условиях группового давления (проблема конформности) (А. В. Петровский, В. А. Бакеев и др.). Становилось очевидным, что правильное понимание сущности коллектива в социологическом плане само по себе не может еще обеспечить решения многочисленных конкретно-психологических задач, и главным образом задач, связанных с дифференциальной диагностикой групп и коллективов, качественным и количественным исследованием их важнейших параметров. Собственно социально-психологическая задача научной интерпретации межличностных взаимоотношений в коллективе оборачивалась методической проблемой: осознавалась необходимость разработки и использования адекватных экспериментальных методик изучения группы и личности в группе. Дефицит экспериментальных приемов остро ощущался всеми. Крайне обострился интерес исследователей к измерительным методикам, которые позволили бы при изучении процессов групповой динамики оперировать количественными

52

характеристиками в дополнение к описательному по преимуществу подходу к социально-психологическим феноменам. В этих обстоятельствах целый ряд социально-психологических лабораторий Москвы, Ленинграда, Минска и других научных центров, не прекращая поисков своих путей решения вставших перед ними проблем, обратились к работам американских и европейских психологов в расчете обрести необходимый экспериментальный инструментарий. Что же могла в этом отношении дать им западная наука?

В широком спектре американских социально-психологических исследований заметно выделяются многочисленные работы, направленные на изучение малых групп, контактных общностей, где осуществляются взаимоотношения и взаимодействия

индивидов. Если оставить в стороне весьма длинную предысторию, то можно сказать, что начало такого рода исследованиям положил состоявшийся в 1946 г. в Гарварде семинар по малым группам, который выделил и соответствующую проблематику, и заинтересованных в ее разработке психологов (Р. Бейлс, А. Зандер, Д. Картрайт и др.).

Четко очерченная область экспериментального изучения, изобретательность в создании методических приемов и, наконец, многообещающая перспектива понять механизм взаимодействия людей в процессе совместной производственной деятельности, перспектива, которая привлекала к себе особый интерес и соответственно инвестиции предпринимателей, — все это способствовало превращению данной области социальной психологии в одну из наиболее популярных.

Однако что же представляла собой та психологическая теория, на которую опирались многочисленные исследования в сфере малых групп на Западе? Как уже было выше отмечено, малая группа рассматривалась в свете отношений преимущественно эмоционального характера (симпатия, антипатия, безразличие, изоляция, податливость, активность, подчинение, агрессия и т. д.). Едва ли не главным объективным ее критерием признавалась частота взаимодействий, с которой оказываются связанными и многие другие параметры группы.

С точки зрения анализируемой теории малая группа есть группа лиц, связанных друг с другом в течение какого-то периода (Г. Хоманс); некоторое объединение взаимодействующих людей, находящихся в непосредственном контакте (лицом к лицу) или серии контактов, причем так, что у каждого члена группы существует перцепция (восприятие) всех остальных (А. Хейр). Приведенные

53

и другие близкие к ним определения отличались тем, что в них, с одной стороны, черты малой группы оказывались нарочито психологизированными, выхваченными из более широкого социального контекста, который и придает статус реальности всякой действующей группе (если только речь идет не о ее лабораторных эрзацах), а с другой стороны, собственно "психологическая" часть определения сводилась к указанию на поверхностные связи и отношения в группе и была заведомо упрощенной. Такая трактовка малой группы, очевидно, не могла послужить основой для построения адекватной социально-психологической концепции группового взаимодействия. Между тем именно данное направление в изучении межиндивидуальных связей накопило наибольший фонд конкретных методик, и именно к нему обратились наши социальные психологи, рассчитывая использовать выработанные американскими коллегами экспериментальные приемы для исследования коллективов, и прежде всего групповой дифференциации, групповой сплоченности и совместимости, конформизма и устойчивости личности к групповому давлению, лидерства в группе и т. д.

Следует отметить, что использование экспериментальной техники, принятой в американской психологии, как правило, сопровождалось у нас философской критикой воззрений создателей этих экспериментальных методик. Так, подвергались критике спиритуалистические построения Дж. Морено по поводу потока "теле", якобы создающего иррациональную, по существу мистическую основу для межличностного общения в малых группах. Во многих исследованиях отечественных авторов по проблеме конформизма и устойчивости личности к групповому давлению справедливо указывалось на недопустимость расширительного толкования выводов, полученных при изучении малых групп, их переноса на общественную жизнь в целом. Но вместе с тем как бы

молчаливо признавалось, что после такой "очищающей" критической процедуры экспериментальные приемы, принятые зарубежными психологами, могут быть широко использованы для получения репрезентативных социально-психологических характеристик коллектива. Эта своего рода "болезнь роста" нашей социальной психологии была обязана своим происхождением следующим факторам, лежащим в сфере методологии конкретного исследования.

Во-первых, коллектив для большинства советских исследователей открывался, как уже подчеркивалось выше, лишь со стороны своих социальных определений. Говоря о коллективе, психолог подчеркивал в основном общественную целенаправленность деятельности изучаемых групп, а их особое социально-психологическое

54

качество, которое образует внутреннюю сторону жизни и функционирования этих групп, по существу, упускалось. Термин "коллектив" как бы выталкивался из множества социально-психологических понятий и становился термином, который использовался лишь с целью обогатить и расширить при интерпретации конкретного экспериментального материала синонимический ряд к понятию "малая группа". Таким образом, субъективно для исследователя рассмотрение коллектива в его собственном психологическом контексте не выступало в должной мере в качестве особой задачи.

Во-вторых, упускалось из виду то обстоятельство, что методы исследования малых групп в американской социальной психологии, как это и должно быть в любой области знания, неразрывно связаны с определенным пониманием предмета исследования. Между тем в их основе лежала механистическая по своей сути трактовка взаимоотношений индивидов в любой малой группе, где личность оказывается подчиненной действию различных силовых линий (давление, сопротивление, притяжение, отталкивание, сцепление), а связи между индивидами имеют по преимуществу эмоциональный характер. При этом если и признавались цели, задачи группы, связь ее деятельности с ценностями более широкой общности, то реально в эксперименте они не учитывались. В конечном счете в социально-психологическое исследование оказывался заложенным принцип "стимул – реакция", замыкающий исследователя в круг известных бихевиористских схем.

Наконец, в-третьих, стремление во имя "чистоты" эксперимента отказаться от обращения к содержательной стороне деятельности группы и работать преимущественно с незначимым материалом, со случайными общностями, имеющими характер диффузных групп и людских конгломератов, вообще формализовать исследование вело к тому, что полученные в нем выводы оказывалось невозможным экстраполировать на реальные группы, объединенные общими и значимыми целями и ценностями. Если здесь допустима историческая аналогия, то можно напомнить неудачу, которая постигла в начале нынешнего столетия "экспериментальную диалектику" при попытке распространить действие некоторых закономерностей памяти, подмеченных немецким психологом Г. Эббингаузом при исследовании запоминания бессмысленных слогов (искусственных сочетаний речевых элементов), на запоминание учебного материала, который требовал осмысленного заучивания. Заметим кстати, что некоторые важные научные выводы в области психологии памяти были сделаны Г. Эббингаузом

55

во многом не благодаря, а вопреки его настойчивой тенденции абстрагироваться от реальных ситуаций, от конкретных процессов запоминания с помощью использования

квазиречевых квантов, так как испытуемые, по свидетельству самого экспериментатора, невольно осмысливали предложенный им бессмысленный материал.

Вообще история науки знает немало примеров того, как попытки изучить проблему в ее наиболее упрощенном виде, доступном математическим преобразованиям, нередко приводили в процессе исследования к утрате именно того качества, на которое оно, собственно, и было направлено. В области социальной психологии такой исход дела представляется нам особенно нежелательным. Например, вполне оправданное стремление к комплексному изучению такого сложного объекта, каким является социальная группа, нередко в результате системного исследования приводит к плоскому представлению о ней как о группе механически взаимодействующих лиц. В этой связи типично следующее рассуждение: "Крайняя упрощенность постановки задачи, продиктованная чисто математическими трудностями, заставляет рассматривать все наши конструкции как математическую модель, которая сама по себе далеко не полностью адекватна действительности, но может служить исходным пунктом для построения более адекватных моделей"¹.

Необходимо подчеркнуть, что здесь имеются в виду отнюдь не так называемые коллективы автоматов и их "поведение". Речь идет о попытке математического моделирования реального научного коллектива, точнее, одного из аспектов его функционирования, а именно "связей общения", где в качестве целевой функции рассматривается время распространения информации ("сверху вниз" или наоборот). И, несмотря на то что в работе содержится ряд интересных положений, трудно представить ту область действительности, которой данная математическая модель была бы хоть отчасти адекватна. Вряд ли она могла бы послужить исходным пунктом и для построения других моделей, более соответствующих предмету рассмотрения, тем более если речь идет о собственных признаках коллектива, а не о каких-нибудь абстрактно-коммуникативных параметрах передачи информации в человеческой общности. Стремясь обойти математические трудности и для этого "упрощая" задачу, легко при выполнении этого обходного

56

маневра утратить предмет исследования в его качественном своеобразии. Между тем социально-психологическое исследование должно выявлять именно эту качественную специфику, не сводимую к связям типа "стимул – реакция".

К сожалению, вот такая, лишенная качественного своеобразия, трактовка коллектива и принята в ряде социально-психологических исследований, как в нашей стране, так и за рубежом. Используемые в них методы рассчитаны на то, чтобы изучать коллектив как группу взаимодействующих лиц, которые, если судить по содержанию эксперимента, связаны друг с другом чем угодно, но не общностью социально детерминированных задач, целей, ценностей. Личность же оказывается при этом чисто внешне принадлежащей к данной группе. Результаты, получаемые в таких исследованиях, соответствуют гипотетической модели предмета исследования, изначально заложенной в эксперимент. Иными они и не могут быть.

Острая методологическая критика распространенных попыток представить малую группу аналогом общества и подменить законы его исторического развития психологическими закономерностями в течение долгого времени не затрагивала центрального пункта теории групповой динамики — закономерностей функционирования малых групп и межличностных взаимоотношений в них. Более того, некоторые наши

психологи полагали, что в самом деле можно трактовать эти закономерности как повсеместно действующие, пригодные для объяснения взаимосвязей людей в любых группах, в том числе и в особого типа сообществах — коллективах.

Для того чтобы найти теоретически правильное решение данного вопроса, требовалось обнаружить скрытый механизм групповой динамики, некоторую "клеточку", "молекулу" межличностных отношений. Это позволило бы понять, что является действительной основой связей людей в группе вообще и в коллективе как особом ее виде в частности. Тогда можно было бы определить стратегию развития социальной психологии групп, изучения межличностных отношений вообще. Образно говоря, следовало решить, должна ли она катить свой камень на вершину пирамиды, уже воздвигнутой усилиями традиционной психологии, или следует разобрать эту пирамиду до основания и, заложив в него другой "краеугольный камень", построить новую.

Имея в виду эту общую методологическую задачу, мы обратились в конце 60-х гг. к проблеме *конформности индивида в группе*, по поводу которой за последние 20—30 лет был накоплен большой

57

экспериментальный материал и получены достаточно впечатляющие и сами по себе, казалось бы, не вызывающие сомнений выводы.

2.2. "Молекула" межличностных взаимоотношений в группе

С позиций традиционной социальной психологии человек включен в многообразные группы, оказывающие на него стойкое воздействие, внушающие влияние. Под давлением группы индивид принимает ее суждения и веру, приводит свои действия в соответствие с тем, что ждет от него группа или, точнее, что, по его мнению, должна ждать от него группа. Все это совершенно справедливо. Но, однако, сама собой возникает дилемма, которую необходимо решить по отношению к каждому человеку. Либо это конформист, на каждом шагу оглядывающийся на окружающих, чтобы не сделать чего-нибудь идущего вразрез с тем, что делают другие, соглашатель по самому своему существу, либо нонконформист, негативист, бунтующий против всех социальных запретов и ограничений, действующий вопреки принятым нормам поведения и требованиям общества. Или ты конформист, или ты нонконформист — третьего не дано, настаивали все социальные психологии, как в нашей стране, так и за рубежом.

На их стороне была неформальная логика: дихотомическое деление, закон исключенного третьего...

Однако, прежде всего, так ли уж верно, что все бунтующие против общепринятого порядка, к примеру, хиппи в 60—70-е гг., — нонконформисты? Да, разумеется, они являли собой протест окружающему и шли вразрез с общественными нормами поведения. Но если приглядеться к этой социальной общности внимательно, то становилось ясно, что хиппи, как ни парадоксально, были не меньшими конформистами, чем добропорядочные англичане. Все эти молодые люди были жестко связаны обязательствами и требованиями с социальной группой, образующей их микросреду. И в конечном счете их экстравагантный наряд (лохмотья, допотопные продавленные цилиндры и т. д.) был не менее строго регламентирован и узаконен соответствующим обычаем, чем смокинги, фраки и дамские вечерние туалеты в светском обществе.

На XIX Международный психологический конгресс (Лондон, 1969 г.) мною был представлен доклад, который назывался "Конформизм и коллективизм"; с него, собственно говоря, и началось наше исследование личности в группе.

58

Начиная с экспериментов С. Аша и М. Шерифа (40-е гг., США), считалось установленным, что под влиянием давления группы по меньшей мере треть индивидов меняет свое мнение и принимает навязанное большинством, обнаруживая нежелание высказывать и отстаивать собственное мнение в условиях, когда оно не совпадало с оценками остальных участников эксперимента, т. е. проявляя конформность. Индивид, находясь в условиях группового давления, может быть либо конформистом, либо нонконформистом. Все дальнейшие исследования носили характер уточнения этого вывода. Выяснялось, усиливается ли конформность при увеличении группы; как сами испытуемые интерпретируют свое конформное поведение; выявлялись половые и возрастные особенности конформных реакций и т. д.

Указанная альтернатива оборачивалась вполне определенной педагогической дилеммой: либо видеть смысл воспитания в формировании личности, способной противостоять воздействию социального окружения, либо воспитывать индивидов, склонных всегда соглашаться с остальными, не умеющих и не желающих противостоять влиянию группы, т. е. конформистов. Очевидная неудовлетворительность подобной постановки вопроса наводила на мысль о ложности исходной альтернативы. Очевидно, в самом понимании сущности взаимодействия личности и группы крылась некая серьезная методологическая ошибка, заводящая психолога в тупик. Выход из этой ситуации, по-видимому, состоял в том, чтобы пересмотреть сущность концепций групповой динамики и выяснить, насколько правомерно использование предложенной в ней модели группового взаимодействия.

Взаимодействие в группе, групповое давление... Казалось бы, групповая динамика учитывала общественный фактор. Однако на проверку оказалось не так. Что представляет собой группа, которая воздействует на индивида в классических экспериментах С. Аша, Р. Крачфилда, М. Шерифа? Это случайное объединение людей, то, что может быть названо "диффузной группой" (от латинского слова *diffusio* — "рассеивание", "разлитие", антоним "сплоченности"). По условиям эксперимента предусматривалось изучение чисто механического воздействия группы на личность, группы как простой совокупности индивидов, ничем, кроме общего места и времени пребывания, друг с другом не связанных.

Исследование конформности проводилось с помощью так называемой "подставной группы". В таком случае либо используется группа людей, сговорившихся дезинформировать "наивного" постороннего индивида, либо экспериментатор намеренно искажает

59

информацию, поступающую от группы, с помощью контроля над линиями связи между группой и "обрабатываемым" индивидом. Методика предполагала решение задач, не значимых для испытуемых. Например, им предлагалось определять длину отрезков прямой линии, продолжительность кратких интервалов времени и т. д.

Расскажем об одном предложенном автором эксперименте. Испытуемых на протяжении известного времени тренировали определять продолжительность одной минуты, не прибегая к часам и не отсчитывая секунды про себя. Вскоре они могли определять минуту с точностью до ± 5 секунд. Затем испытуемых помещали в специальные экспериментальные кабины, предлагали определить продолжительность минуты и нажатием на кнопку сообщить экспериментатору, а также другим испытуемым о том, что минута прошла (испытуемые знали, что на пульте у экспериментатора и во всех кабинах при нажатии на кнопку загораются лампочки). В ходе опыта экспериментатор имел возможность давать во все кабины сигналы, якобы исходившие от одного или нескольких испытуемых (например, во все кабины сигнал подавался через 35 секунд), и фиксировать, кто в ответ на его сигнал поторопился нажать на кнопку, обнаружив внушаемость, а на кого он не подействовал. О степени внушаемости можно было судить по разнице между оценкой продолжительности минуты в предварительных опытах и опытах в условиях подачи ложных сигналов.

Эксперимент показал, что число лиц, в большей или меньшей степени проявивших конформность, весьма велико. Продолжив его, оказалось возможным выделить индивидов, обнаруживающих тенденцию к конформности. Так, если через некоторое время дать задание определить продолжительность минуты в отсутствие группы, то выявляются индивиды, которые со снятием группового давления возвращаются к своей первоначальной (правильной) оценке. Остальные же продолжают сохранять интервал времени, заданный ранее сигналами подставной группы. Очевидно, что первые, не желая выделяться из группы, чисто внешне приняли ее позицию и легко отказались от нее, как только давление устранялось (тенденция к конформности), а вторые бесконфликтно приняли "общую точку зрения" и сохраняли ее в дальнейшем (тенденция к внушаемости).

Данное исследование, которое проводилось 25 лет назад в нашей лаборатории, исходило из концепции подчинения или сопротивления групповому давлению и повторяло основные сюжеты экспериментации Р. Крачфилда. Критика традиционных концепций конформизма здесь, как и в работах других отечественных

60

авторов, сводилась главным образом к утверждению о недопустимости экстраполяции экспериментально-психологических ситуаций, описанных С. Ашем, на жизнь общества в целом. Само по себе это было верно, но недостаточно для оценки концепции "группового давления" и выработки методологически правильного отношения к ней. Здесь невольно затушевывалась механистическая по своей сути трактовка взаимоотношений индивидов в группе, где личность оказывалась подчинена действию сил притяжения и отталкивания, а ее ценностно-ориентационная направленность если и признавалась, то реально не учитывалась.

Концепция "группового давления" позволила выяснить особенности некоторых форм взаимодействия личности с группой и возникающих явлений конформности (внушаемости), но вместе с тем невольно заставляла исследователей вращаться в замкнутом кругу представлений о том, что единственной альтернативой конформности является неконформность, асуггестивность (устойчивость личности к внушению).

В группе людей, лишь внешне взаимодействующих друг с другом, притом по поводу объектов, не связанных с их реальной деятельностью и жизненными ценностями, иного результата и не приходилось ожидать — подразделение членов группы на конформистов и неконформистов делалось неизбежным. Однако давало ли такое исследование

конформности возможность сделать вывод о том, что перед нами была модель взаимоотношений в *любой группе*, в том числе и в коллективе, деятельность в котором имеет лично значимое и общественно ценное содержание?

В свете данного вопроса и становится понятным, что составляет суть концепции "малой группы", принятой исследователями групповой динамики. Взаимоотношения людей мыслятся ими как непосредственные, взятые безотносительно к реальному содержанию совместной деятельности, оторванные от социальных процессов, частью которых они на самом деле являются. В этой связи нами была выдвинута гипотеза, что в *общностях, объединяющих людей на основе совместной, общественно значимой деятельности, взаимоотношения людей опосредствуются ее содержанием и ценностями*. Если это так, то подлинной альтернативой конформности должен выступить не неконформизм (негативизм, независимость и т. д.), а некоторое особое качество коллективности, которое предстояло изучить экспериментально.

Гипотеза определила тактику экспериментальных исследований. Была сделана попытка сопоставить внушающее воздействие на личность неорганизованной группы и сложившегося коллектива.

61

И совершенно неожиданно выяснилось, что внушающее влияние мнения случайно собравшихся людей на индивида проявляется в большей степени, чем влияние мнения организованного коллектива, к которому данный индивид принадлежит.

Но парадоксальность этого экспериментально обоснованного вывода лишь кажущаяся. Процедуры, предусмотренные методиками, которые направлены на выявление внушаемости, апеллировали преимущественно к неосознанным позициям и действиям личности, в то время как поведение человека в коллективе определяется его осознанными установками по отношению к каждому из членов коллектива. Хорошо зная коллектив в целом, многих его членов, индивид сознательно, избирательно реагирует на мнение каждого, ориентируясь на отношения и оценки, сложившиеся в совместной деятельности, на ценности, которые приняты и утверждаются всеми. Состояние же индивида в незнакомой, случайной, неорганизованной группе, в условиях дефицита информации о лицах, ее образующих, способствует повышению внушаемости (связь между неопределенностью ситуации и внушаемостью отмечалась многими авторами). Таким образом, если поведение человека в неорганизованной, случайной группе определяется исключительно местом, которое он выбирает для себя — чаще всего непреднамеренно — в градации "автономия — подчиненность группе", то в коллективе существует еще одна специфическая возможность — осуществление *самоопределения личности* (иногда именуется "коллективистское самоопределение"). Личность избирательно относится к воздействиям данной конкретной общности, принимая одно и отвергая другое, в зависимости от опосредствующих факторов — оценок, убеждений, идеалов.

Таким образом, было выявлено, что дилемме "автономия — подчиненность группе" противостоит самоопределение личности в коллективе, а противоположность неосознаваемым установкам внушаемости составляют осознаваемые волевые акты, в которых реализуется самоопределение (между прочим, было доказано, что вопреки существующим представлениям слабоволие не может считаться критерием и аналогом внушаемости). Все это позволило сформулировать задачу новой серии исследований, которые были ориентированы на углубленный анализ самоопределения личности.

Если, используя методику "подставной группы", побуждать личность якобы от имени коллектива, к которому она принадлежит, отказаться от принятых в нем ценностных ориентаций, то возникает конфликтная ситуация, разделяющая индивидов, проявляющих

62

конформность, и индивидов, способных осуществить акты коллективистического самоопределения, т. е. действовать в соответствии со своими внутренними ценностями.

Коллективистическое самоопределение возникает в том случае, когда поведение личности в условиях специально организованного группового давления обусловлено не непосредственным влиянием группы и не индивидуальной склонностью к внушаемости, а главным образом принятыми в группе целями и задачами деятельности, устойчивыми ценностными ориентациями. В коллективе, в отличие от диффузной группы, самоопределение личности является преобладающим способом реакции личности на групповое давление и потому выступает как формообразующий признак. Обратимся к конкретному эксперименту.

Сначала выявлялись общие позиции согласия или несогласия членов группы с предложенными этическими суждениями. Как правило, выделялась основная масса испытуемых, которые выражали согласие с общепринятыми нормами, отраженными в предложенных экспериментатором суждениях, и небольшая группа лиц, которые занимали негативистскую позицию. В дальнейшие эксперименты последняя группа не включалась, так как изучение негативизма как психологической проблемы не входило в задачи данного исследования. По отношению ко всем остальным возникал вопрос: что означает психологически их согласие с предложенными этическими суждениями? Является ли оно результатом подчинения групповому давлению, которое неявно выражено в самом факте общепринятости моральной нормы, содержащейся в суждениях экспериментатора? Другими словами, не свидетельствует ли их согласие о стремлении быть такими, как все, не выйти за рамки поведения, которое они не без основания приписывают другим членам группы как нормативное, ожидаемое, социально одобряемое? Не результат ли это конформности индивида в группе, как следует из экспериментов и теоретических обобщений традиционно мыслящих социальных психологов? Но можно было выдвинуть — что мы и сделали — диаметрально противоположное предположение: быть может, согласие есть не подчинение групповому давлению, не конформность, а результат совпадения ценностей личности с общепринятыми этическими ценностями, выраженными в предложенных суждениях? И тогда то, что внешне выглядит как конформность, несет в себе иной психологический смысл и выступает как подлинная альтернатива конформизму.

Последующий эксперимент был построен таким образом, чтобы давление группы (это была, разумеется, "подставная группа")

63

направить вразрез с общепринятыми ценностями и создать конфликтную ситуацию, в которой должно было быть подтверждено или опровергнуто одно из выдвинутых выше предположений. Тем самым производилась экспериментальная дифференциация группы на конформистов (скажем сразу, что их оказалось меньшинство) и людей, которые обнаруживают самоопределение личности, беря на себя защиту общегрупповых ценностей даже в тех случаях, когда от них "отказывается" остальная часть группы.

Описанное исследование проводилось на материале этических ценностей. Однако коллективистическое самоопределение предполагает защиту не только нравственных ценностей, но также целей и задач, принятых группой в процессе совместной деятельности. Возникла необходимость использовать еще один путь исследования для выявления самоопределения личности на основе защиты тех целей и интересов коллектива, которые приобрели личностную значимость для его членов.

Испытуемым предложили для выбора ряд общественно значимых целей, первоначально выявив методом ранжирования, какие из них представляются каждому более или менее привлекательными. Так были выбраны три вида целей (желательные, нежелательные, нейтральные). Затем несколько целей были предложены для реализации в групповой деятельности. При этом были подобраны группы со сходным эмоциональным отношением к предложенной цели. С этого времени деятельностью группы управляла социально санкционированная цель, которую необходимо было осуществлять.

В дальнейшем в группах выявлялось наличие или отсутствие феномена самоопределения личности. Как следует из экспериментальных данных, его возникновение зависит от меры присвоения социально одобренных целей группы каждым ее членом и не обнаруживает выраженной зависимости от исходной привлекательности цели, хотя и не является полностью свободным от последней.

В активно работающих группах испытуемые, даже получив кажущуюся им достоверной информацию о том, что почти вся группа отказалась выполнять задачу, тем не менее выражали готовность продолжать свою деятельность. Несмотря на то что "легенда" "подставной группы" о причинах отказа выглядела достаточно правдоподобной, а осуществление коллективной цели и в самом деле являлось объективно трудным, даже расходящимся с их узколичными интересами, они активно противостояли своим товарищам, которые якобы откликнулись от продолжения совместной деятельности.

64

Итак, коллективистическое самоопределение по отношению к целям деятельности группы — такой же реальный феномен внутригрупповой активности, как и самоопределение личности в сфере нравственных ценностей, принятых коллективом.

Самоопределение личности в этих исследованиях¹ проявлялось как относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности.

Именно коллективистическое самоопределение личности, а не нонконформизм и не "устойчивость личности", за которой может скрываться негативизм и нигилизм по отношению к общественно ценным требованиям, ожиданиям и воздействиям, выступает в качестве альтернативы конформизма. Использование понятия "устойчивость личности" обычно сопровождается указаниями на то, что индивид, обладающий "устойчивостью", в своих действиях подчинен не столько внешним влияниям, сколько сознательным целям и намерениям. Однако это не спасает положения. При сохранении модели группы, которая некритически перенесена из концепции Аша — Крачфилда, и традиционной методики "подставной группы" негативист, нигилист, нонконформист с такой же легкостью маскируется под "устойчивого", с какой конформист выдает себя за человека, способного осуществлять самоопределение личности. Становилось очевидным, что психолог, экспериментирующий с "подставной группой", до тех пор будет оставаться в плену механистической схемы группового давления, пока он не осознает необходимости

отделения не столько "устойчивых" от "конформистов", сколько "конформистов" от "самоопределяющихся", а последних от "устойчивых" нонконформистов.

Коллективистическое самоопределение в качестве конкретной формы активного взаимодействия личности и группы — понятие, с помощью которого удалось адекватно отразить реальную социальную детерминацию поведения личности и избежать контroversы, навязанной схемой групповой динамики: либо фатальная предопределенность личности ее социально-психологическим окружением, либо абсолютная ее автономия.

Итак, методика исследования конформизма с помощью "подставной группы" на материале безразличном для испытуемых (определение длины отрезков или промежутков времени) с неизбежностью приводит к выводу о том, что единственной альтернативой конформизма является нонконформизм, негативизм, независимость личности

65

в группе. В группе людей, лишь внешне взаимодействующих друг с другом, иного результата и нельзя ожидать.

Формула "стимул – реакция" оказалась пригодной для психологической интерпретации искусственно созданной экспериментальной ситуации. Однако при обращении к реальным взаимоотношениям эта схема (или конформист, или нонконформист) обнаруживала свою несостоятельность. Требовалось перевести социально-психологические исследования на работу с принципиально иной моделью коллектива и личности в коллективе, когда в условия группового взаимодействия включается совокупность ценностных ориентаций, целей деятельности коллектива, ее реальное содержание.

Таким образом, гипотеза о том, что в общностях, объединяющих людей для выполнения совместной деятельности, подлинной альтернативой конформизма является не негативизм (нонконформизм, устойчивость, независимость и т. д.), а особое качество группы, имеющее характер самоопределения личности в ней, приобретала все более ясные черты.

Феномен самоопределения личности оказался той самой искомой "клеточкой", той "молекулой", в которой обнаруживаются важнейшие социально-психологические характеристики живого социального организма. Отношения между двумя или несколькими индивидами не могут быть во всех случаях сведены к непосредственной связи между ними. В группах, осуществляющих совместную деятельность, они неизбежно опосредствуются содержанием, ценностями и целями совместной деятельности. Относительно непосредственные взаимоотношения могут быть зафиксированы в диффузной группе, в коллективе же, как, впрочем, и в корпорации они имеют преимущественно опосредствованный характер, обусловленный совместной деятельностью. Таким образом, по своим психологическим характеристикам коллектив качественно отличается от тех малых групп, которые были излюбленным объектом исследований, выполненных в рамках групповой динамики. Поэтому попытка распространить те выводы, которые были сделаны при их изучении, на коллектив были обречены на неудачу.

2.3. Проблема размера группы1

Конкретным примером пересмотра социально-психологических феноменов может служить проблема влияния размера группы на процессы и характеристики межличностного взаимодействия в ней.

66

Проблема размера группы заложена, казалось бы, в самом названии "малая группа" — центральном понятии групповой динамики, микросоциологии и других направлений традиционной социальной психологии. То обстоятельство, что группа, по определению, называется *малой*, вынуждает исследователя, обращающегося к ее изучению, задуматься о ее отношении к большим группам, о специфике, обусловленной ее количественными параметрами, о размерах, в пределах которых она эту специфику сохраняет, о соответствии размеров группы задачам деятельности и условиям поддержания в ней соответствующего психологического климата и т. д. Таким образом, не случайно, что в классических руководствах по социальной психологии так или иначе затрагивается проблема размера группы¹.

Каково же на самом деле значение фактора размера группы для социальной психологии? Обращаясь к данной проблеме, мы сталкиваемся с весьма разноречивыми точками зрения. Под самой проблемой размера группы различные авторы (а случается, один и тот же автор) зачастую подразумевают по сути своей разнородные проблемы.

Первая из них — *проблема предельного размера группы*, т. е. величины, в пределах которой она сохраняет свои специфические качества.

Несмотря на наличие в литературе довольно многочисленных, причем нередко весьма категоричных, указаний по данному вопросу, он не может, на наш взгляд, считаться сколько-нибудь решенным. Предельная численность малой группы (первичного, или контактного, коллектива) определяется в следующих количественных показателях: 2—7 человек (В. Богословский), 6—7 (Д. Джеймс), 2—20 (Г. С. Антипина), 12—30 (Р. Пэнто и М. Гравитц), 3—45 (В. Г. Иванов), от 2 до 30—40 (Я. Л. Коломинский), 50—70 человек (Л. С. Бляхман) и т. п.

Бросается в глаза, что разные исследователи исходят из весьма различных и не всегда теоретически обоснованных характеристик групп, по отношению к которым выясняются конечные количественные параметры. А часто они совсем не указывают, какая из характеристик имеется в виду при определении границ численности группы, за которыми она утрачивает свою специфику. Одно дело, когда предельный размер группы выводится в соответствии с ее сущностными деятельностными свойствами, а другое — когда

67

психолог ориентируется главным образом на возможность для индивидов выразить в группе свое отношение друг к другу. К сожалению, исследователи проходили мимо этой проблемы. А между тем без предварительной теоретической работы, очевидно, бесплодно гадать о предельном размере малых групп.

Только специальное исследование групп, действующих в разных условиях, отличающихся по своим размерам и уровню развития, с целью определения их специфики позволит наметить приближенные интервалы предельных размеров, в которых эта специфика сохраняется, начинает заметно снижаться или вовсе не обнаруживает себя. При этом имеются все основания ожидать существенных различий в характеристиках

предельных размеров групп, различающихся по степени деятельностной опосредствованности межличностных отношений.

Вторая проблема — *влияние размера группы на ее социально-психологические особенности*. Говоря об этой проблеме, мы имеем в виду группы, численность которых заведомо находится в пределах малых (первичных, контактных и т. д.) групп. Можно привести ряд высказываний, отражающих характер ее разработки. Так, в ряде исследований выявлена обратная зависимость привлекательности группы для своих членов от ее размера. И напротив, зафиксировано возрастание напряженности между членами группы в зависимости от уменьшения ее объема (Р. Бейлс, Е. Боргатта). Утверждается, что группы с нечетным числом членов характеризуются менее антагонистическими отношениями в сравнении с группами, состоящими из четного числа участников. Показана зависимость податливости групповому давлению от размера группы (с ее увеличением до 3—4 человек — вместо 2 — податливость усиливается, однако дальнейшее увеличение размера группы до 10—15 человек влияния не оказывает) (Д. Креч, Р. Крачфилд и др.). Утверждается, что прибавление третьего лица к паре имеет более существенные последствия, чем увеличение триады до группы, состоящей из 4, 5, 6 и т. д. членов. Получены данные о том, что с увеличением группы от 3 до 5 человек возрастал "сдвиг к риску" (М. Беннет). В то же время, будучи обнаружен в группах, состоящих из четырех человек, этот сдвиг не был зафиксирован в группах из восьми человек. Исследование антарктических групп, находящихся в изолированных условиях, показало большую совместимость в группах, состоящих из 20—30 человек, по сравнению с группами из 8—11 человек.

Приведенные обобщения свидетельствуют, как отмечают сами авторы обзоров по рассматриваемому кругу проблем, во-первых, о

68

том, что размер группы стал традиционно признаваться важнейшей детерминантой ее психологических особенностей, и, во-вторых, о явной противоречивости полученных экспериментальных данных. Удовлетворяют ли вообще существующие направления разработки указанных вопросов и предложенные в их рамках конкретные решения актуальным запросам социальной психологии? С нашей точки зрения (А. В. Петровский, М. А. Туревский), не удовлетворяют.

Принципы стратометрического подхода требуют вполне определенной стратегии анализа вопроса о влиянии размера группы на характер групповой активности. Прежде всего представляется необходимым рассматривать его дифференцированно применительно к диффузным группам, с одной стороны, и группам высокого уровня развития — с другой. Кроме того, есть основания ожидать, что влияние размера группы на проявления форм активности, специфических для разных страт, будет существенно различным. Отсюда следуют дальнейшие направления дифференциации проблемы. Отметим их.

Прежде всего, это вопрос о влиянии размера группы на отношения, специфические для групп типа коллектива, опосредствованные социально значимой и личностно ценной совместной деятельностью, т. е. на отношения, составляющие второй, более глубокий слой групповой активности. И, во-вторых, вопрос о детерминации межличностных отношений, не опосредствованных совместной деятельностью, т. е. отношений, составляющих внешний слой активности, размером группы.

Предполагается, что зависимость различных сторон групповой активности от размера группы обусловлена уровнем развития группы и местом изучаемого феномена в структуре групповой активности. Ожидается, что размер группы сам по себе не имеет детерминирующего значения для проявления глубинного (ядерного) и второго (межличностного) слоев групповой активности. В то же время предполагается зависимость явлений внешнего слоя от размера группы.

Почему же традиционная социальная психология оказалась не в состоянии дать удовлетворительное решение проблемы?

В этой связи представляет интерес специальное соотнесение теоретических и экспериментальных выводов, полученных в рамках теории деятельностного опосредствования, с результатами исследований, выполненных в рамках традиционной социальной психологии.

Так, американские исследователи приводят данные о том, что с увеличением численности индивидов, оказывающихся свидетелями

69

страданий человека, уменьшается вероятность того, что их поведение будет направлено на оказание помощи пострадавшему (Б. Латейн). Далее указывается, что групповая сплоченность убывает с увеличением размера группы (Б. Латейн и Ю. Робин). Имеются также указания на увеличение конформности индивидов с увеличением размера оказывающей давление группы (Р. Крачфилд). Очевидно, что подобные закономерности в большей или меньшей степени оказываются "работающими" в диффузных группах. Однако, как это неоднократно указывалось ранее, закономерности, характерные для таких групп, не могут рассматриваться в качестве закономерностей, свойственных всем группам.

В приводимых примерах оказались смешанными в одну кучу собственно диффузные группы, выполняющие искусственные лабораторные задания, и группы, реально действующие (зимовщики в Антарктиде, научные подразделения, команды космонавтов или астронавтов), уровень развития которых остается неизвестным. Понятно, что в этих обстоятельствах эвристическая ценность приведенных обобщений значительно снижается, так как они представляют собой неправомерную экстраполяцию на малую группу вообще. В отличие от этих подходов теория деятельностного опосредствования проводит строгое разграничение между качественно различными группами.

Третья проблема — *оптимального размера группы* — раскрывается преимущественно в плане решения прикладных психологических задач. Если предельный размер группы отвечает на вопрос о том, каковы количественные параметры, при которых группа сохраняется как общность с определенным набором специфических свойств, то оптимальный размер группы определяется количеством ее членов, создающим наиболее благоприятные условия для выполнения ее функций. В известном случае понятия предельного и оптимального размеров могут совпадать, если рассматриваемый набор психологических качеств, необходимый для оптимального действия группы, совпадает с теми, без которых она вообще не может осуществлять свои функции.

Как же выглядит проблема оптимального размера группы в социально-психологических работах? По мнению С. И. Шапиро, наиболее устойчивой является группа из 6—7 человек. Группы с численным составом менее 20 человек еще могут

существовать за счет "внутренних" сил сцепления, хотя их устойчивость минимальна. Группы же большего размера, подверженные безраздельному действию сил разрыва, могут существовать лишь за счет

70

притока "внешнего" сплачивающего воздействия¹. Автор даже указывает формулу, говоря о "пропорциональности сил разрыва квадрату числа участников группы"². Ф. Я. Антипина, анализируя работы американских авторов, пишет, что "нормально функционирующей группой считается группа в 4—5 человек"³. С. Е. Злочевский, имея в виду комплектование научных групп, отмечает, что "в достаточной степени тренированная способность исследователя воспринимать предъявляемое мнение коллег не превышает 5—7 мнений. Превышение этого количества, как показали эксперименты, ведет к тому, что суждения коллег не всегда воспринимаются адекватно. На этом основании рациональным количеством членов в научной группе считается 5—7 человек"⁴.

Как мы должны отнестись к приведенным выводам и рекомендациям?

Прежде всего хотелось бы подчеркнуть, что многие авторы берут на себя большую ответственность, утверждая оптимальность некоторых количественных характеристик группы вообще, задавая практике (промышленности, военному делу, спорту и т. д.) значимые ориентиры. В самом деле, ведь тогда школьный класс, который, как известно, значительно больше 20 человек, лишается даже надежды на то, чтобы стать коллективом, так как оказывается подвержен "безраздельному действию сил разрыва". Что же касается "внешнего сплачивающего воздействия", то приходится предположить, что в группах с числом членов меньше двадцати "внутренние силы сцепления" чудесным образом автономны по отношению к "внешним сплачивающим", т. е. воспитательным (а шире — социализирующим), воздействиям. Это школьный класс. А как быть с воинским подразделением (число членов которого больше 20 человек)? Выходит, там тоже силы сцепления имеют минимальную устойчивость? Как быть со спортивной командой, выезжающей на ответственные международные соревнования, если число ее членов превышает 20 человек, и т. д.?

71

Можно привести бесчисленное множество примеров, когда учебные, военные, производственные и научные общности, никак не совпадающие по своему численному составу с "оптимальными числами", представляют собой подлинные, социально зрелые коллективы. Другими словами, якобы неоптимальные "по объему", они оказываются оптимальными социально. Спрашивается тогда, для каких же целей не оптимально число членов в них? Для незначимого ни лично, ни социально чисто лабораторного взаимодействия в искусственной группе? Разве есть "оптимальность вообще"? Всегда нечто бывает оптимально для чего-то определенного: для успешной реализации группой таких-то и таких-то целей, для соответствия определенным нормам, требованиям, для возможности приспособления к определенным условиям и т. д.

Более оправданным является другой подход к практическому решению проблемы оптимального размера группы. Речь идет об исследовательской стратегии, фактически не опирающейся на социально-психологическую теорию, а представляющей собой эмпирическую (однако не искусственно-лабораторную) попытку разрешения проблемы. Мы имеем в виду путь обобщения опыта жизнедеятельности конкретного вида групп, в

конкретных условиях экспериментирования с ними. Уже в настоящее время таким способом решаются определенные, имеющие практическое значение задачи. В качестве примера можно сослаться на прикладные исследования, выполненные под руководством Е. С. Кузьмина.

Другими словами, выдвигается задача на составление своеобразного перечня оптимальных размеров групп, занятых всевозможными видами деятельности и находящихся в самых разных условиях.

Необходимость построения непротиворечивой теории, объясняющей социально-психологические явления в малых группах и коллективах, расширяющиеся запросы практики усиливают потребность в новой исследовательской стратегии. К этому следует прибавить ряд трудностей, которые оказываются непреодолимыми в рамках прежних подходов к проблеме.

Каковы бы ни были результаты изучения конкретных групп для выявления в прикладных целях их оптимального размера и сколь бы ни были они удачны, они не дают права вывести оптимальный размер группы "вообще", коллектива "вообще". Те, кто озабочен необходимостью предложить практике какие-то общие числа, обыкновенно ссылаются на А. С. Макаренко. Он действительно писал по поводу "первичных коллективов-отрядов" коммуны

72

имени Ф. Э. Дзержинского: "...величина отряда может колебаться от 7 до 15 человек. Больше 15 человек иметь в одном отряде нельзя. Как показал опыт, первичный коллектив, если он составлен из большого числа членов, слабо подчиняется руководству своего старшего, а старший не в состоянии охватить всех членов отряда"¹. И в другом месте: "Первичный коллектив, то есть коллектив, который уже не должен делиться дальше на более мелкие коллективы, образования, не может быть меньше 7 и более 15 человек. Я не знаю, почему это так, я этого не учитывал. Я только знаю, что если первичный коллектив меньше 7 человек, он начинает обращаться в дружеский коллектив, в замкнутую группу друзей и приятелей. Первичный коллектив больше 15 человек всегда стремится к разделению на два коллектива, всегда есть линия разделения"².

Во-первых, из сказанного в цитируемом докладе (озаглавленного "О моем опыте") совершенно ясно, что А. С. Макаренко имел в виду оптимальный размер совершенно определенного коллектива — отряда колонистов, а не коллектива вообще. Во-вторых, высказывание А. С. Макаренко не претендовало на право теоретического социально-психологического постулата, а являлось ссылкой на собственный опыт педагога. Не случайно он пишет: "Я не знаю, почему это так, я этого не учитывал". И в этом же докладе мы читаем: "...то, что я вам скажу, — это не выводы; выводы могут быть сделаны в большом труде, в монографии, в трудах, подкрепленных марксистским анализом"³. Таким образом, обращение к педагогическому опыту А. С. Макаренко не может и не должно блокировать иных подходов к проблеме оптимального размера группы, а, напротив, должно ориентировать исследователя на поиски конкретных ее решений применительно к различным общностям и вместе с тем направлять его на путь теоретического анализа, который не успел осуществить выдающийся педагог.

Итак, по отношению к каждому типу и виду недиффузной группы может быть определен размер, оптимальный для решения ее функциональных задач. Оптимальный размер группы как функциональной системы (рабочая бригада, экипаж космического

корабля, научное подразделение, боевой расчет, учебная группа, спортивная команда) непосредственно обуславливается конкретным содержанием групповой предметной деятельности, изменение которой влечет за собой изменение тех или иных ее психологических

73

свойств. Недопустимо видеть детерминанты размера группы в каких-либо ее психологических качествах, взятых безотносительно к содержанию групповой деятельности, например в некоей "глобальной совместимости". Так, оптимальный размер научного коллектива детерминирован исследовательской программой, над выполнением которой он работает, и фиксируется в его программно-ролевой структуре (М. Г. Ярошевский).

В пределах данного размера группы возникает проблема оптимизации системы межличностных отношений, с тем чтобы они в наибольшей степени способствовали осуществлению ее функциональных задач. И здесь уже можно выявить собственно психологические закономерности. В частности, чем ниже уровень развития группы, тем большее значение для интегративных процессов в ней (сплоченности, удовлетворенности пребыванием в группе, взаимопонимания и т. д.) приобретает ее размер, тогда как в коллективах действие этого фактора отступает на задний план.

Оптимальной группа в конечном счете становится не в результате увеличения или уменьшения ее размера, а вследствие повышения уровня ее развития, путем содержательного изменения ее предметной деятельности и тем самым системы межличностных отношений в ней.

Таким образом, когда психолог оказывается поставленным перед задачей рекомендовать практическим работникам оптимальный размер группы для решения ее конкретной задачи, он как психолог не имеет права навязывать им то или иное решение, которое в действительности полностью лежит в психологической, а не собственно психологической плоскости. Другое дело, когда перед ним ставят задачу ответить на вопрос, каким должен быть оптимальный размер группы, чтобы в ней был создан оптимум психологических условий для выполнения ее функций. В этом случае он должен прежде всего выявить уровень развития данной группы и таким образом установить, насколько межличностные отношения в ней опосредствованы содержанием и ценностями ее предметной деятельности. И в зависимости от полученных результатов (за которыми должен стоять по меньшей мере экспресс-анализ) предлагать свои соображения.

Есть основание утверждать, что социально-психологический потенциал высокоразвитой группы может компенсировать психологическую неоптимальность ее размера. Что же касается групп низкого уровня развития, то для выявления доступного для них оптимума психологических условий деятельности в самом деле следует обратиться к определению благоприятного размера

74

группы. Скажем сразу, что делать это приходится "не от хорошей жизни", так как в группах этого типа интегративные свойства находятся в обратной зависимости от ее размера. Оптимизация группы в психологическом плане требует сокращения ее численности, что может прийти в противоречие с организационными требованиями. Кроме того, общая эффективность совместной деятельности зачастую оказывается в

прямой зависимости от числа работающих, а это нередко требует увеличения численности группы, что может быть экономически нерентабельно. Образуются "ножницы", с которыми нельзя не считаться. В итоге очевидно, что стратегия социально-психологического поиска должна быть направлена не на определение оптимального размера группы, а на выявление оптимальных путей формирования высокого уровня группового развития.

Таким образом, попытки найти некое абсолютное число для характеристики оптимального размера группы "вообще" изначально обречены на неудачу. И еще раз подчеркнем, что наименее убедительной основой для таких попыток являются ссылки на некое число, выявленное в результате конкретных опытов с некоторыми конкретными группами.

Закономерности межличностных отношений, постулируемые по отношению к малой группе "вообще", а на самом деле выведенные в результате изучения групп низкого уровня развития, не могут быть распространены на другие общности, и в особенности на коллектив, несмотря на совпадение по внешним характеристикам, среди которых всегда особо выделялся размер группы. Неумение различать группы по характеру и степени деятельностного опосредствования, сваливание в кучу при эмпирическом изучении всех возможных групп и получение усредненных показателей как раз и является причиной отмеченной выше путаницы в постановке и решении вопроса о значении размера группы. Только в том случае, если детерминантой социально-психологических процессов в группе будет признан не ее размер, а деятельностное опосредствование, социальный психолог сумеет дать адекватную оценку групповых феноменов и верные ориентиры практике.

Покажем это на одной из пограничных проблем социальной и педагогической психологии, где преувеличение значения группового размера становится причиной серьезных психологических просчетов.

Существуют постулаты, которые хотя и не оформлены в четкие положения и дефиниции, но тем не менее фактически представлены

75

в фонде конкретной области знания и определяют практические подходы и решения, ими стимулируемые. К числу подобных постулатов относится мнение, что эффективность учебной деятельности обратно пропорциональна числу обучающихся. Мы не можем сослаться на конкретный педагогический источник, где эта идея была бы сформулирована именно так, но она, безусловно, присутствует в педагогическом мышлении и направляет многие практические акции педагога.

"Чем меньше учебная группа, тем легче с нею работать", "Научить чему-либо двоих проще, чем десятерых", "Основное зло школы — высокая наполняемость класса" — перечень подобных весьма типичных высказываний можно продолжить и, схватывая их общую тенденцию, закончить его так: "Индивидуальное репетиторство — оптимальная форма организации учебной деятельности". Но здесь приходится остановиться. Последнее утверждение уже слишком очевидно приходит в противоречие с основными принципами традиционной педагогики, для которой подобный тезис равносителен возврату к практике "дворянской дидактики" XVIII — середины XIX в., где нередко главными действующими лицами были цыфиркины и кутейкины более или менее улучшенного образца.

А. С. Макаренко выступал против "парной педагогики", имея в виду процесс воспитания. Да и вряд ли кто-нибудь вообще станет сегодня сознательно защищать "парную педагогику" в сфере обучения уже хотя бы потому, что процесс обучения и воспитания — это единый процесс. Между тем скрыто существующая идея обратной зависимости между учебной эффективностью и размером учебной группы объективно подкрепляет принципы "парной педагогики".

Подходя к проблеме с позиций стратометрической концепции, мы выдвигаем гипотезу, что обратная зависимость эффективности обучения и размера учебной группы должна обнаруживать себя лишь в общностях, где межличностные отношения учащихся не опосредствуются содержательной, распределенной учебной деятельностью, строящейся на началах ответственной зависимости. В этом, и только в этом, случае принцип "чем меньше учеников, тем лучше" сохраняет свою силу. В подлинном учебном коллективе, в группе, объединяющей людей, действующих совместно (вместе, а не рядом), где решаются социально значимые задачи и взаимоотношениям присуща ответственная зависимость (успех или неудача одного — условие успеха или неудачи всех), действует принципиально другая закономерность: эффективность учебной

76

деятельности прямо пропорциональна числу обучающихся в пределах размера группы, оптимального для данного типа учебной задачи. Это значит, что десятерых можно легче и эффективнее обучить, чем двоих, что репетиторское натаскивание уступает в продуктивности совместной работе, что в ней рождается "групповой эффект", чрезвычайная прибавка к возможностям каждого человека в отдельности. Все это имеет место в том случае, если учебная деятельность носит совместно распределенный характер.

Коллективная познавательная деятельность как форма учебно-воспитательной работы школы только начинает находить себе место в экспериментальных трудах педагогов и психологов и пока еще не дает нам возможности опереться на убедительные научно-педагогические результаты. Более надежную основу для проверки предложенной гипотезы составляет, на наш взгляд, многолетний опыт интенсивного обучения взрослых иностранному языку в условиях коллективной познавательной деятельности. В частности, мы имеем в виду работу, которая в конце 70-х — начале 80-х гг. велась в МГУ имени М. В. Ломоносова, в лаборатории активизации учебной деятельности при кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе (заведующая лабораторией Г. А. Китайгородская, заведующий кафедрой А. В. Петровский).

Полученные здесь экспериментальные данные дают основание утверждать, что в пределах группы, размер которой определяется соответствующей учебной программой, по мере увеличения числа обучающихся продуктивность коллективной деятельности нарастает за счет "группового эффекта", а при уменьшении — соответственно падает¹. При этом интенсивно идут процессы коллективообразования.

Если эта и подобные ей гипотезы подтвердятся в новых специальных исследованиях, абстрактное представление об обратной зависимости между групповым размером и эффективностью обучения не только в учебной, но, разумеется, и в любой другой (в частности производственной) деятельности будет опровергнуто.

2.4. Межличностный выбор

Современная социальная психология, изучающая проблемы малых групп, располагает собственной "картографией". Первым "картографом" выступил американский психолог Дж. Морено, который предложил способ выявления межличностных предпочтений в группах и технику графического (социометрического) фиксирования

77

коммуникативных связей внутри группы. Социометрические методы изучения взаимоотношений многократно описывались в научной и научно-популярной литературе¹. С помощью социометрии можно выяснить количественную меру предпочтения, безразличия или неприятия, которую обнаруживают члены группы в процессе межличностного взаимодействия. Ее данные широко используются для определения структуры групп, распределения авторитета и власти, при диагностике уровня развития групп и т. д.

В основу социометрического приема положен "любовой" вопрос: "С кем бы ты хотел?.." Он может быть отнесен к любой сфере человеческих взаимоотношений: с кем бы ты хотел сидеть за одной партой, отдыхать, развлекаться, работать и т. п. Как правило, предлагаются два направления выбора — в области совместного труда и в области развлечений. При этом возможно уточнение степени желательности выбора (весьма охотно, охотно, безразлично, не очень охотно, весьма неохотно) и ограничение числа предлагаемых для выбора лиц. Дальнейший анализ выборов при занесении их на матрицу выбора показывает сложное переплетение взаимных симпатий и антипатий, наличие социометрических "звезд" (которых выбирает большинство), "париев" (от которых все отказываются) и всю иерархию промежуточных звеньев между этими полюсами.

Бесспорно, социометрический метод является весьма оперативным, и с его помощью может быть достаточно четко выявлена картина эмоциональных тяготений внутри группы, для обнаружения которой путем наблюдений потребовалось бы длительное время. Любую группу можно интерпретировать как коммуникативную сеть, возникающую в процессе взаимодействия ее членов. Однако социометрический анализ может дать лишь самое общее описание этой сети коммуникаций. Он никак не продвигает нас к пониманию того, почему в одних общностях индивид оказывается противопоставленным группе, а в других этих разрывов в коммуникативной сети не обнаруживается. Систему связей, констатируемую с помощью социометрической техники, нельзя считать неизменной. Сегодняшняя "звезда" завтра может остаться в изоляции.

78

Социограммы не способны рассказать нам о причинах этих изменений. Остается также неизвестным, какими мотивами руководствовались члены группы, отвергая одних и выбирая других, что скрывается за симпатией и антипатией.

Модель группы как эмоционально-психологического феномена, лежащая в основе социометрических исследований, не дает возможности осуществлять анализ межличностных отношений людей на основе определенных общественно установленных норм, ценностных ориентаций и оценок, ибо все сводит к регистрации взаимодействий, взаимных эмоциональных оценок и влечений. При таком подходе целенаправленная деятельность группы и ее членов просто не принимается во внимание.

Философско-методологическая критика идей Дж. Морено, сопровождающая у нас в последние годы использование социометрической техники, сконцентрировала свое внимание на так называемом социодинамическом законе. По Дж. Морено, нормализовать психологический климат в группе, повысить уровень ее сплоченности и активности можно только путем перемещений индивидов, вывода из группы лиц с низким социометрическим статусом и ввода лиц с высоким статусом. Однако критика не коснулась механистической сущности социометрической процедуры.

Как реакция на отдельные стороны социометрии был осуществлен ряд исследований, позволивших глубже понять сущность межличностных взаимоотношений и коммуникаций в группе.

В одном из исследований (Ю. В. Янотовская, 1973) была сделана попытка изучить "выбор в действии", выбор, включенный в реальную трудовую деятельность подростков. Автор работы предположила, что социометрический выбор не всегда отражает действительное отношение к тому или иному члену группы и что отношения, выявленные в результате применения социометрической процедуры, могут не совпадать с реальными, жизненными отношениями, тогда как во всех работах с применением таких методик подобная связь подразумевается.

Для проверки этого предположения было проведено исследование, состоящее из двух циклов. Задачей первого цикла ставилось выявление структуры первичных коллективов при помощи одного из традиционных вариантов социометрического метода. В группе учащихся средней школы и профтехучилища задавали вопрос: "К кому из своих товарищей ты обратишься за помощью в случае затруднений?" (Имелась в виду конкретная ситуация на уроке токарного дела.) Во втором цикле незаметно для учеников фиксировали, к кому они на самом деле обращались за помощью

79

на таких уроках. Перед началом трудовых операций (эксперимент проводился в несколько этапов: когда оценка за работу не ставилась, в условиях контрольного, оцениваемого выполнения задания и, наконец, в условиях соревнования) мастер говорил: "В случае затруднений можете обращаться за помощью ко мне или друг к другу".

Фиксируя случаи обращения за помощью в процессе всех экспериментальных серий, исследователи получали четкую картину реальных взаимных выборов членов групп в процессе их трудовой деятельности. Таким образом было получено два ряда данных: социометрические выборы, которые автор рассматривал как прогнозируемые, и действительные выборы. При их сопоставлении выявились существенные различия. Если социометрические (прогнозируемые) выборы выявили подростков и юношей, относимых к категории "непредпочитаемых", то в реальных выборах такая категория отсутствовала. Это означало, что в совместной деятельности проявляются истинные, реальные отношения людей друг к другу. По сравнению с социометрическими выборами в условиях трудовой деятельности наблюдалось преобладание положительных эмоциональных связей, а не отрицательных.

Анализ выбора партнера по деятельности показывает, что "звезды", получившие абсолютное большинство в социометрических выборах, могут оказаться в подгруппе "предпочитаемых", выделенной на основе результатов реально осуществленных выборов. В социометрическом выборе решающую роль играют социальные ожидания группы или мастера, которые зафиксированы в оценочных штампах данной группы — своего рода

"клише", определяющих направление выбора. В реальной же ситуации деятельности выбор предполагает и прогноз взаимного предпочтения, основывающегося не только на отношении испытуемого к партнеру по деятельности ("Я хочу выбрать его"), но и на оценке возможного результата ("Как некто отнесется к тому, что я выберу его?"). Поэтому в реализации выбора решающую роль могут играть самые различные мотивы: престижность, самоутверждение, деловой мотив и т. д. Важно подчеркнуть, что речь идет именно о выборах в деятельности, определяемых ориентационной и деловой структурой группы как социально-психологической общности.

Стремление психологов, занимающихся социометрическими замерами, установить с помощью процедуры выбора симпатии и антипатии членов группы (что отвечает представлениям о группе как эмоционально-психологическом феномене) неизбежно выводит за рамки эксперимента проблему выявления гораздо более

80

значимой системы межличностных отношений, которые характеризуют группу как социально-психологическую общность. В самом деле, симпатия и антипатия — весьма зыбкое основание для анализа природы и механизмов группового взаимодействия. Этого не могут не чувствовать даже иные приверженцы социометрии. На самом деле социометрические шкалы Дж. Морено — это только начало, но его работы дают некоторое представление о трудностях и о том, что еще предстоит сделать.

Взаимодействие человека как личности с окружающей средой складывается и осуществляется в системе объективных отношений его социальной жизни. Ныне, как и в прежние годы, считаю справедливым суждение, высказанное К. Марксом: "В производстве люди вступают в отношение не только к природе. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство"¹.

За реальными связями, объективно складывающимися в процессе взаимоотношений людей, мы обнаруживаем сложную сеть ожиданий, взаимного интереса друг к другу, различных позиций, в которых закрепились межличностные установки. Разумеется, оценка характера и значения объективно складывающихся связей определяется прежде всего благодаря исследованию реальных фактов, действий и поступков людей, объективных результатов их совместной трудовой деятельности.

Даже поверхностное знакомство с социометрией позволяет заметить, что ответы испытуемых могут и не отражать действительного основания выбора, а поэтому часто не способствуют отгадке истинной мотивировки, уводят от нее.

Перед исследователями встает вопрос, как выявить в группе действительную внутреннюю динамику взаимоотношений, которая остается скрытой для социометрических методов, позволяющих более быстро и определенно, чем простое наблюдение, обнаружить лишь внешнюю сторону этих отношений. Внешняя картина внутригруппового взаимодействия может рассматриваться как следствие глубинных отношений между членами группы, но социометрия не выясняет причин предпочтения и изоляции.

В связи с этим возникает важная социально-психологическая задача, которая должна быть включена в социометрическое изучение, —

81

выявление мотивационного ядра выбора в межличностных отношениях, т. е. выявление мотивов, по которым личность готова осуществлять эмоциональный (а также и деловой) контакт с одними членами группы и отвергать других.

При прямой постановке вопроса не всегда можно надеяться на искренний ответ, к тому же индивид сам не всегда отдает себе отчет, почему он предпочитает одного человека и не приемлет другого. В связи с этим важное значение для указанных целей приобретает экспериментальное выявление мотивации межличностных выборов на основании косвенных данных.

Выяснение мотивационного ядра выбора в системе межличностных отношений служит примером совершенствования социометрических тестов. Благодаря введению соответствующей методической процедуры возникает возможность перейти от исследования поверхностного слоя общения к исследованию более глубинных его пластов. Так, совокупность межличностных отношений в той форме, в которой она отражается в социометрическом исследовании, обычно служит основной структурной характеристикой изучаемой общности. Социометрические индексы выступают как наиболее существенные психологические переменные при изучении внутригруппового взаимодействия, а социометрическая избранность или отверженность всегда представляется "тайной", которую должен расшифровать педагог или психолог.

Что же представляет собой сам социометрический срез, т. е. та информация, которая заключена в матрицах выбора и социограммах? Получаем ли мы с его помощью некоторую фундаментальную картину или выявляем лишь недифференцированный по своей природе поверхностный слой взаимоотношений? Как показано В. А. Петровским¹, здесь могут быть выявлены два аспекта: 1) по сравнению с формальной картиной деловых связей социометрическая развертка межличностных отношений в группе выступает в роли психологической структуры социальных связей; 2) она сама становится формальной структурой по отношению к тем содержательным факторам, которые определяют психологическое единство группы. Социометрический прием, например, не способен отличить сложившийся коллектив от корпорации, а корпорацию — от случайной группы.

Преодоление узкосоциометрического подхода ведется по двум направлениям. Во-первых, создаются новые экспериментальные

82

процедуры, строящиеся на иной основе, или же социометрическая картина рассматривается лишь как внешняя форма коллективной жизни, в то же время принимается, что более глубокое представление о ее содержании могут дать мотивационные отношения, соединяющие изучаемую общность людей в одно целое. При этом социометрия не отбрасывается, а занимает свое место в системе социально-психологического изучения группы.

В. А. Петровский следующим образом обосновывает разработанную им методику выявления мотивационного ядра межличностного выбора в группе. Допустим, школьнику, не подготовленному к сложному диктанту по пройденному материалу, предоставлено

право свободно выбрать товарища по парте. Нетрудно представить себе ход его мыслей. В первую очередь хотел бы сидеть с Арбузовым, потому что тот, конечно, все напишет правильно и без колебаний окажет помощь. Во вторую очередь выбрал бы Березкина, который хотя и поможет, но без особой охоты... На пятое место поставил бы Зайцева: тот, безусловно, захочет помочь, но и сам может все напутать. И наконец, последнее место отвел бы для того, кто не только не поделится знаниями, но и сообщит учителю, что ему "мешают".

Конечно, случай, когда школьник полностью полагается на помощь соседа, несколько не надеясь на свои силы, нетипичный. Однако если допустить вероятность подобной ситуации и сопоставить два ряда (один, упорядоченный в соответствии со свободным социометрическим выбором, а другой — в соответствии с затаенным планом: "Все, что нужно, сумею списать"), то они совпадут. И тогда надежда получить помощь — единственное содержание мотивационного ядра выбора товарища по парте.

Можно составить упорядоченные ряды применительно к разным достоинствам личности. Если затем выстроить эти ряды в иерархическом порядке и сравнить с тем рядом, который был получен на базе социометрической инструкции, то становится видно, как соответствующие личностные достоинства членов группы входят в мотивационное ядро выбора в социометрическом эксперименте.

Оценка полученных выборов дает возможность, во-первых, выяснить, какие личностные достоинства преимущественно составляют шкалу индивидуальной предпочтительности; во-вторых, выявить относительный вес каждой из приведенных личностных черт, сопоставляя между собой коэффициенты корреляции; в-третьих, установить группу личностных характеристик, которым соответствуют высокие коэффициенты корреляции. Она-то и образует

83

мотивационное ядро выбора в системе межличностных отношений. Установив его, можно судить о том, какая из потребностей личности доминирует в выборе.

Выявление мотивационного ядра предпочтительности способствует пониманию взаимоотношений всякий раз, когда возникает вопрос, почему социометрическая картина в данной группе именно такова; почему такой-то член группы предпочитает такого-то; почему некоторая часть группы числится в категории "звезд", а другая — в числе "отверженных". Важность ответов на эти вопросы для социальной психологии несомненна.

Экспериментально установлено (Н. М. Швалева), что содержание мотивационного ядра выбора партнера в структуре межличностных отношений может служить показателем того уровня, которого достигла данная группа. На начальной стадии формирования группы выбор характеризуется непосредственной эмоциональной окраской, а ориентации в выборе партнера направлены в большей степени на его внешние достоинства (общительность, внешняя привлекательность, манера одеваться и т. п.). Выбор же в группе более высокой стадии развития осуществляется не только на основании чувств, возникающих при первом впечатлении, но исходя из оценки более глубоких личностных качеств, которые проявляются в совместной деятельности и в значимых для личности поступках.

По мере развития группы повышается статус, "цена" таких качеств личности, которые характеризуют мировоззрение и отношение к труду, т. е. особенностей, формирующихся и проявляющихся в совместной деятельности.

2.5. Референтная группа и референтность личности

Итак, основанием для выбора в системе межличностных отношений для сторонников социометрического подхода оставались симпатии и антипатии. Человек выбирает человека потому, что он *хочет с ним быть*: общаться, работать, отдыхать, дружить, развлекаться и т. д. Вероятно, симпатии являются достаточно прочным связующим средством для группы людей, объединившихся не для совместного труда, а для отдыха, досуга, развлечений. Вероятно, и для общего дела не безразлично, существует или нет взаимное тяготение между людьми, симпатизируют они друг другу или испытывают неприязнь. Но возникает вопрос: неужели симпатия — единственное или главное основание для того, чтобы один человек выделял другого человека в процессе общения, выбирал среди многих, дифференцируя группу по наиболее важным

84

для него признакам? Если обратиться к западной литературе по внутригрупповой дифференциации, то можно заключить, что другого основания, кроме эмоционального, по существу, как будто бы и не бывает. Не случайно в концепции "групповой динамики" группа рассматривается прежде всего как эмоционально-коммуникативное соединение. Однако обращение к принципу деятельностного опосредствования позволяет сделать другие выводы.

Одна из важнейших характеристик человека в группе состоит в том, что он *обращается к своей группе как к источнику ориентации* в окружающей действительности. Эта тенденция является закономерным следствием разделения труда. Каждый участник совместной деятельности заинтересован в оценке ее значимых условий, целей и задач, вклада каждого в общий труд и своего собственного вклада, в оценке своей личности, отраженной в зеркале общего мнения. Все это в наибольшей степени присуще коллективу, где межличностные отношения опосредствуются общим делом, его содержанием и ценностями.

В результате активного взаимодействия с другими членами группы, решая конкретные задачи, перед нею поставленные, индивид обретает свои ценностные ориентации. Их усвоение предполагает и своего рода контроль над личностью, реально осуществляемый группой или приписываемый личностью группе. Ориентация на ценности группы, на ее мнение заставляет индивида выделять круг лиц, позиция и оценка которых для него особенно существенны. Эти люди выступают в качестве своего рода призмы, благодаря которой он стремится осуществлять акты социальной перцепции — видеть и оценивать значимые для него объекты, цели, задачи и способы деятельности, других людей. Они становятся для него зеркалом, в котором он начинает видеть самого себя. Все это предполагает, очевидно, такой принцип предпочтительности и выборности в межличностных отношениях, который отсутствует в социометрическом изучении.

Как следует обозначить эту группу лиц, которых индивид избирает, чтобы справляться с их мнениями и оценками, группу лиц, обретающих статус *особой предпочтительности* для субъекта? Е. В. Щедрина, впервые исследовавшая эту проблему, предложила рассматривать ее в качестве *референтного круга общения*

индивида и тем самым отнесла основания выбора к весьма широкому классу социально-психологических явлений, объединяемых понятием "референтная группа".

Само понятие "референтная группа" было впервые введено Г. Хайменом, занимавшимся в 30-е гг. исследованием социального статуса.

85

Опрашивая испытуемых и выясняя, с кем они себя сравнивают, когда хотят представить себе характер своего социального статуса, он установил, что стандарты, на которые равняется личность, оказываются детерминированными не столько стандартами тех групп, членом которых она реально является, сколько стандартами групп, к которым она чувствует себя принадлежащей. Последние и выступают для нее в качестве референтных групп. Референтной называется группа, чем-то привлекающая человека, норм и ценностей которой он придерживается или стремится к ним приспособиться, членом которой он охотно бы стал (нормативная функция референтной группы, по Г. Келли); или же группа, с которой человек себя сравнивает, которая служит ему точкой отсчета для оценки субъектом самого себя и других людей, так называемой референтной рамкой, или "рамкой соотнесения" (сравнительная функция референтной группы, по Г. Келли). Сравнительная и нормативная функции референтной группы не могут быть противопоставлены друг другу. Е. В. Щедрина справедливо замечает: "Итак, мы можем прийти к заключению о том, что как для сравнительных референтных групп характерен ценностный момент, так для нормативных референтных групп — момент соотнесения, сравнения, т. е. две разные функции референтных групп (нормативная и сравнительная) обладают глубокой внутренней связанностью"¹. В какой-то степени объединяя обе точки зрения и подчеркивая ценностный аспект, присущий понятию "референтная группа", Т. Шибутани определяет последнюю как группу, "чье мировоззрение используется действующим лицом как рамка соотнесения при организации собственного поля восприятия"².

Теоретический анализ литературы по референтным группам позволил Е. В. Щедриной выделить и подчеркнуть фактор оценки, инвариантный для всех определений референтной группы: ориентация субъекта на оценку своих поступков, своих личностных качеств, существенно важных обстоятельств деятельности, предмета личных интересов и т. д. со стороны его референтной группы. Даже в том случае, когда индивид не располагает информацией об оценке его персоны со стороны референтной группы, он не может не строить предположений о возможном ее мнении. Для того чтобы нормы и ценности референтной группы оставались

86

постоянно действующим ориентиром для индивида, ему необходимо постоянно соотносить с ними свое реальное поведение. Из множества окружающих его людей индивид избирает тех, кого он наделяет особым субъективно важным для него качеством, особой характеристикой — *референтностью*.

Референтность обнаруживается в ситуации, когда определяется отношение субъекта к значимым для него объектам (целям и задачам деятельности, а также объективным трудностям их осуществления, конфликтным ситуациям, личным качествам участников совместной деятельности, в том числе и его самого, и т. д.). *Соотнесение субъекта и объектов ориентации осуществляется путем обращения к ценностным ориентациям другого лица, другого или других членов группы*. Референтность выступает как форма проявления особых субъект-субъект-объектных отношений, в которых связь с другим

субъектом опосредствует отношения субъекта к значимому для него объекту. "Значимый другой" становится своего рода зеркалом, в котором отражается сам индивид и все, что его окружает. Естественно, что члены группы в различной мере обладают референтными качествами, и это обстоятельство объясняет направленность выбора, большую предпочтительность одних и меньшую других.

Предпочтительность по признаку референтности существенно отличается от предпочтительности в классическом социометрическом тесте (с учетом всех его модификаций, которые не меняют его сути). Референтность, очевидно, лежит в более глубоких слоях внутригрупповой активности, опосредствуемой ценностями, принятыми в данной группе. Индивид получает возможность не только воспринять окружающий мир сквозь призму ценностных ориентаций (убеждения, взгляды, мнения) его товарищей, но также откорректировать благодаря этому свое отношение к окружающему, лучше понять и оценить себя. В условиях общения со своим референтным кругом личность как субъект познания становится объектом самопознания, осознанно или неосознанно выделяя индивидов, способных оценить ее по параметрам, которые она сама рассматривает в качестве важнейших.

Таким образом, рассматривать выборность и предпочтительность в группе исключительно с социометрических позиций — значит явно обеднить трактовку межличностных отношений и сущность внутригрупповой дифференциации, игнорировать деятельностный подход к групповым процессам и пониманию личности в группе. Без учета референтной предпочтительности психология межличностных отношений оказывается крайне суженной.

87

Может быть, преимущество социометрического подхода к группе стоит в том, что он хорошо операционализирован, оснащен соответствующей эмпирической процедурой, допускает получение точных количественных данных, их обработку и наглядное отражение в социограммах и матрицах? Для подобных утверждений нет оснований. *Референтометрия* — простой прием выявления референтной предпочтительности — по своей эффективности ничем не уступает традиционной социометрической процедуре.

Идея референтометрии состояла в том, чтобы, с одной стороны, дать возможность испытуемому ознакомиться с мнением любого члена группы по поводу заранее отобранных и несомненно значимых объектов (в том числе с оценкой его, испытуемого, личных качеств), а с другой — строго ограничить число таких избираемых лиц. Это вынуждало испытуемых проявлять высокую степень избирательности к кругу лиц, чье мнение и оценка его привлекали раньше всех других. "Беседуя наедине с каждым испытуемым, — пишет Е. В. Щедрина, — экспериментатор подводил его к тому, что ему, возможно, представится случай узнать некоторые из оценок, которые дали ему его товарищи. После того как испытуемым был отмечен (в предложенном ему списке группы. — А. П.) кто-то один из группы, экспериментатор объявлял, что можно сделать еще один и, вероятно, последний выбор. И наконец, испытуемому разрешалось сделать последний выбор, на этот раз окончательный. Инструкция была специально составлена таким образом, чтобы испытуемый не знал заранее, с каким количеством оценок ему в дальнейшем разрешат ознакомиться. Это делалось для выявления строго упорядоченного круга лиц, оценки которых интересовали испытуемого. Важная сторона данной процедуры состояла в том, что испытуемый, поглощенный открывшейся перед ним возможностью узнать мнение о нем людей, чья оценка оказывалась для него в данный момент наиболее актуальной, оставался в неведении о конкретной задаче эксперимента,

давая возможность экспериментатору выстраивать строго упорядоченный ряд его предпочтительных выборов"1.

Исследование явлений референтности с помощью референто-метрической процедуры привело к весьма интересным результатам. Начать с того, что они полностью подтверждают гипотезу о *наличии в каждой группе особой системы предпочтений и выборов, основанием которой является признак референтности*. Эта система связей обладает теми же формальными характеристиками, что и социометрическая. Референтометрическая процедура весьма оперативна

88

и портативна, она дает представление о статусной структуре (кто есть кто в группе), взаимности предпочтений или ее отсутствии, открывает возможность выявления мотивационного ядра выбора, а также проведения аутореферентометрического эксперимента (где испытуемый прогнозирует свое место в системе выборов), позволяет осуществлять математическую обработку данных, выражать их графически, составлять карты и матрицы выборов и т. д. Но, в отличие от социометрической сети, основанием выбора оказываются не симпатии или антипатии, а *ценностный фактор*. Ценности, которые составляют глубинный фундамент социально значимой деятельности группы, образуют вместе с тем основание для внутригрупповой предпочтительности и выбора по признаку референтности.

Итак, сделаем один важный вывод. Дж. Морено, как известно, выделил в групповой организации две главные структуры: *формальную* (официальную, видимую, внешнюю) и *неформальную* (внутреннюю, неявную, динамическую), скрытую за или под формальной. Надо полагать, что такая дифференциация структур оказалась достаточно продуктивной. Однако Дж. Морено неправомерно отождествил неформальную, динамическую структуру с социометрической сеткой, а связи внутри этой структуры охарактеризовал исключительно как эмоциональные. Между тем за формальной структурой помимо социометрической оставалась скрытой еще одна неформальная групповая структура, значение которой не менее, а, быть может, более важно для понимания групповой жизни: *структура субъект-субъект-объектных отношений*, в которой аккумулированы ценности общности, представленные в ценностных ориентациях субъекта. Дж. Морено и вместе с ним вся традиционная социальная психология прошли мимо этой второй ценностной внутренней структуры группы. В то же время обращение к этой, до настоящего времени досконально не исследованной, социально-психологической структуре приобретает важное объяснительное значение.

Может возникнуть вопрос: а как соотносятся между собой обе системы внутригрупповых выборов и предпочтений? На этот вопрос также был получен ответ в эксперименте. Как выяснилось, совпадение не исключается, но более чем возможно несовпадение и даже существенное расхождение референтометрических и социометрических выборов.

Больше чем в половине случаев имело место слабое взаимодействие между выборами (когда всего один человек, кем-то выбранный в социометрии, оказывался им же выбранным в условиях

89

референтометрии) или же выборы вовсе не совпадали. Нередко те, кто принадлежали в социометрическом эксперименте к "отверженным", тем же самым лицом избирались в референтометрической серии. В некоторых группах этот феномен имел место в 25—28 % возможного количества таких случаев. Интересно сопоставить эти данные с результатами сравнения выборов по двум полярным социометрическим критериям — критерию отдыха и деловым критериям. Здесь совпадение подобного "разнонаправленного" выбора отмечалось лишь в 1 % случаев.

Отсюда можно сделать вывод, что в социометрическом выборе непосредственной детерминантой явно выступает эмоциональный фактор, доминирующий независимо от того, для чего избирается человек — для дела или для развлечения. В случае социометрического выбора по признаку делового сотрудничества, хотя и избирается партнер для совместной работы, лицо, осуществляющее выбор, сплошь и рядом исходит из эмоционального предпочтения, оставляя в стороне его ценностные характеристики. Иное дело — выбор, который своей детерминантой имеет факторы референтности — ценностно-нормативный, сравнительный, оценочный и фактор стремления к повышению социального статуса. Социальная значимость этих факторов, их доминирующая роль в общей детерминации коллективной деятельности представляется бесспорной.

Принципиальное различие между социометрической и референтометрической системами групповых предпочтений подтверждают и другие результаты. Были получены низкие по величине корреляции между социометрическими и референтометрическими статусами индивидов. Примечательно, что многие лица (но, разумеется, далеко не все), пребывавшие в категории социометрических "отверженных", оказались в ранге референтометрических "звезд". Таким образом, то, что индивид не избран другим индивидом "по зову сердца", еще не является решающей характеристикой его положения в системе внутригрупповой дифференциации. Необходимо еще выяснить, не окажется ли он своего рода "оракулом" группы, ее "доверенным лицом", "авторитетом", не его ли глазами предпочитает смотреть группа на людей, события и обстоятельства деятельности, вообще надо узнать, насколько он значим, референтен для своих товарищей.

Но, быть может, референтометрический выбор не свидетельствует о том, что избираемость осуществляется именно по признаку референтности? Что, если индивид просто выделяет тех, чье мнение ему пока неизвестно, и обходит тех, чье мнение у него никаких

90

сомнений не вызывает? И это предположение было проверено экспериментально. Предварительно была выяснена степень уверенности индивида в оценках, которые давали ему товарищи по группе. При этом более чем в половине случаев испытуемые выражали высокую степень уверенности в предполагаемых оценках (10 % — уверенность практически стопроцентную). И тем не менее оценку собственной персоны индивид запрашивал через экспериментатора именно у этих членов группы. "Данный показатель, — пишет Е. В. Щедрина, — может быть, по-видимому, назван парадоксом стремления испытуемых к получению избыточной информации о значимом объекте от референтных для них лиц"¹.

В самом деле — парадокс! Но разве не ту же психологическую подоплеку имеет извечный вопрос, который не устают задавать друг другу влюбленные: "Ты меня любишь?" Казалось бы, все ясно, выбор давно осуществлен, доказательства получены, и

достаточно неопровержимые, но тем не менее именно это самое референтное в мире существо вновь и вновь запрашивается: "Ты меня любишь?"

Таким образом, очевидно, что референтный выбор отражает существенную сторону психологии межличностных отношений, позволяет осуществлять референтометрическое "видение" групповых связей, базирующихся на ценностном основании, открывает новые пространства для социально-психологического исследования. Он не оставляет социометрический подход и социометрический тест в качестве единственного инструмента познания групповой дифференциации, причем апеллирует не к поверхностному слою внутригрупповой активности, а к ее глубинным слоям, обусловленным содержанием и ценностями деятельности. Это, безусловно, более содержательная характеристика групповой дифференциации по сравнению с социометрией. Если последняя позволяет дать пунктирный абрис межличностных отношений в группе как некой общности, где связи являются внешними и преимущественно эмоциональными (хочу быть с ним — не хочу быть с ним, он мне нравится — он мне не нравится), то психологическое изучение группы, где отношения между ее членами содержательно опосредствованы, с необходимостью требует учета показателей референтности.

Если думать о перспективах практического внедрения референтометрического подхода, то открываются определенные возможности в плане собственно педагогическом. Выяснив в референтометрическом тесте значимый для интересующего нас субъекта

91

(или субъектов) круг лиц, с мнением и позицией которых он (или они) усматривают необходимость считаться, психолог может подсказать педагогу цели для избирательного воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие на индивида, который является референтным для тех, кто наделяет его этим качеством, позволяет оказывать косвенное, но достаточно сильное влияние на всю данную группу лиц. Не исключено, что это один из путей к преодолению ложной, но тем не менее имеющей место альтернативы фронтального и индивидуального подхода при педагогическом воздействии.

2.6. Групповая интеграция

Трудно назвать другую психологическую проблему, которая привлекала бы внимание современных социальных психологов в такой степени, как групповая сплоченность и совместимость. Литература, ей посвященная, насчитывает тысячи названий. Экономический кризис на рубеже 20—30-х гг., фашизм в Германии и Италии, вторая мировая война — все эти события явились факторами активизации исследований, направленных на укрепление внутригрупповых и межгрупповых связей. Проблема сплоченности оказалась в центре внимания десятков специальных психологических учреждений в США, Англии, Японии и ФРГ. Именно в этих странах возникли определяющие теоретические установки, утвердившиеся в понимании природы и характера сплоченности, а также методологические подходы к ее изучению.

Приняв в качестве исходных эмоционально-психологические отношения между индивидами, находящие выражение в коммуникативной практике малой группы, прежде всего в частоте, длительности и порядке взаимодействия, психологи, по существу, не ставили перед собой задачи установить, от чего зависят сами эти отношения. Таким образом, содержательный аспект групповых взаимоотношений, в том числе феномена сплоченности, как правило, устранился из социально-психологического исследования.

Ведущим же способом выявления сплоченности стала регистрация взаимодействия, коммуникативных актов, взаимных выборов и предпочтений, базирующихся на симпатиях и антипатиях, а практические рекомендации психолога относительно повышения сплоченности группы по преимуществу были связаны с возможным изменением ее социометрической структуры. "При изъятии лиц с низким социометрическим статусом из группы и включении в нее лиц с высокой степенью социометрического статуса

92

улучшалась сплоченность группы"¹, — писал Дж. Морено. Таким образом, достаточно произвести некоторые преобразования в сложившейся структуре группы (к примеру, вывести конфликтных лиц), и разобщенная группа станет собранной и сплоченной. Быть может, в отдельных случаях далеко зашедшего межличностного конфликта прибегнуть к "остракизму" и следует, но это отнюдь не генеральный путь повышения сплоченности.

Такая программа исследований сплоченности не предусматривает изучения норм и ценностных ориентаций, которые складываются в группе на наиболее важной для нее основе — на основе активной совместной деятельности, имеющей предметный характер, определенную направленность, смысл и цель. Не случайно исследования сплоченности были главным образом сугубо лабораторными, где объектами изучения становились искусственно сформированные группы, функционировавшие в условных ситуациях кооперации или конкуренции, авторитарного или демократического стиля лидерства и т. д. Сплоченность как устойчивость структуры группы, ее способность оказывать сопротивление силам, направленным на ослабление или разрыв межличностных связей, трактуется как такое состояние группы, к которому она приходит в результате возрастания взаимодействий между членами группы, причем чем больше частота взаимодействия между членами группы, тем больше степень их симпатий друг к другу, выше уровень сплоченности, и наоборот. Такие формулировки весьма типичны для многих руководств по социальной психологии.

В этих руководствах описано множество приемов для получения коэффициентов сплоченности. Сравнивая между собой эти коэффициенты, психологи стремятся извлечь определенную информацию об особенностях протекания процессов внутригруппового развития. В большинстве своем методики опираются на гипотезу о том, что между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций в группе и ее сплоченностью существует прямая связь, а поэтому количество и сила взаимных положительных или отрицательных выборов — свидетельство сплоченности.

Источники групповой и индивидуальной активности, формирование установок, ценностных ориентаций и норм — все это, таким образом, рассматривается как производное от уровня межличностного отношения и эмоциональной окраски коммуникаций. Коэффициент групповой сплоченности в связи с этим чаще всего определяется как частное от делений числа взаимных связей

93

на их количество, теоретически возможное для данной группы. Этот коэффициент должен был отразить интенсивность общения членов в группе. Однако оживление межиндивидуальных контактов может говорить не только об укреплении дружеских и деловых взаимоотношений, направленных на общественную пользу. Наблюдения свидетельствуют, что в условиях конфликта число контактов заметно возрастает, и

потому, используя в качестве исходных данных только число членов группы и частоту взаимодействий, невозможно судить о "качестве" или "знаке" сплоченности.

Американский психолог Т. Ньюком для анализа групповой сплоченности использует понятие "согласие" (consensus), имея в виду однородность суждений индивидов в отношении объектов ориентации: «Под понятием "согласие" я подразумеваю ни больше ни меньше как существование между двумя или более личностями сходных ориентаций по отношению к чему-нибудь».

Уровнем согласия Т. Ньюком характеризует сплоченность любой группы. Однако согласие оказывается здесь связанным лишь с частотой взаимодействий, и круг тем самым еще раз замыкается, а сплоченность вновь сводится к эмоционально-психологическим характеристикам. Любая форма коммуникации, считает Ньюком, имеет своим следствием возрастание степени согласия. Согласие рассматривается также как одна из групповых характеристик, объясняющих механизм образования норм, или один из способов трансляции обычаев и нравов от одного поколения к другому. Но и в этих случаях согласие связывается с теорией коммуникации и взаимодействия. Поэтому, пытаясь операционально измерить степень согласия, существующего между членами группы, исследователи постоянно испытывают неудовлетворенность, ибо вынуждены вновь и вновь прибегать к анализу числа коммуникаций, их продолжительности и силы. Причина такой вполне понятной неудовлетворенности заключается в самом подходе к изучению сплоченности, игнорирующем социальную сущность внутригрупповых процессов, их деятельностную природу и сводящем ее к эмоциональной привлекательности.

Итак, групповая сплоченность рассматривается большинством социальных психологов прежде всего как взаимная привлекательность и согласие в отношении важных объектов ориентации. Казалось бы, с этим нельзя не согласиться. Однако, указав на сходство позиций и установок, среди членов группы как важный ее признак, Р. Бейлс, Т. Ньюком, Г. Хомманс и другие психологи тем не менее в методологии исследования по существу игнорируют его,

94

считая, что сходство позиций членов группы в конечном счете определяется частотой их общения. Качественные характеристики групп определены условиями и последствиями коммуникативных актов, пишет Ньюком.

Сама по себе констатация того, что согласие есть условие сплоченности индивидов, сомнений не вызывает — "когда в товарищах согласия нет, на лад их дело не пойдет". Вопрос в другом: по отношению к чему необходимо согласие как источник сплоченности группы, что является детерминантой согласия, как его измерять (через коммуникативную практику группы или каким-то иным образом), все ли случаи согласия в отношении тех или иных объектов ориентации могут и должны свидетельствовать о групповой сплоченности, наконец, как согласие связано с другими параметрами межличностных отношений?

Концепция групповой сплоченности, принятая в традиционной социальной психологии, оказалась неспособной решить многие важные проблемы групповой динамики, что в той или иной степени вынуждены признать и сами исследователи.

Частота контактов и наличие взаимных социометрических выборов могут рассматриваться как показатели, специфические для диффузной группы. Однако для

понимания явлений, возникающих в группах иного уровня, эти показатели не являются сколько-нибудь информативными, так как количество взаимодействий и выборов здесь не выступает в качестве системообразующего признака. Сплоченность следует рассматривать в качестве меры единения, которое вызвано осознанием общности цели, задач и идеалов, а также межличностными отношениями, имеющими характер товарищества, взаимопомощи. Однако при конкретном определении коэффициентов сплоченности исследователи в качестве исходных данных использовали обычно только два параметра: число членов группы и количество коммуникаций независимо от их эмоциональной окраски.

Верно понимая сплоченность как интегральную социально-психологическую характеристику группы, тем не менее многие авторы применяли приемы исследования, не соответствующие сплоченности индивидов в группе высшего уровня развития. Это приводило к экспериментальному решению в противоречие с исходными теоретическими позициями.

Информативное содержание коэффициентов сплоченности, получаемых путем подсчета взаимных социометрических выборов и выявления частоты обращений друг к другу, по существу лишало психолога возможности проследить механизм образования

95

сплоченности, не давало возможности строить прогнозы об особенностях социального поведения исследуемых групп.

Представление о сплоченности как эмоционально-коммуникативном объединении индивидов, более или менее правильно отражающее реальный феномен психологии диффузных групп, оказывается непродуктивным, когда становится теоретической основой экспериментального исследования групп, объединенных в первую очередь целями, задачами и принципами совместной деятельности. Очевидно, что для выявления сплоченности и получения индексов ее выраженности необходимо обратиться к содержательной характеристике групповой совместной деятельности. Так возникло представление о сплоченности как ценностно-ориентационном единстве коллектива (В. В. Шпалинский).

Ценностно-ориентационное единство в качестве показателя групповой сплоченности выступает как интегральная характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей деятельности группы и реализации в этой деятельности ее ценностных ориентаций. На такой основе могла быть построена и собственно экспериментальная программа получения индекса сплоченности, в качестве которого была принята частота совпадений мнений или позиций членов группы по отношению к значимым для нее объектам.

Расшифровывая индексы сплоченности как ценностно-ориентационного единства, можно сопоставлять различные группы по уровню развития, вообще получать данные для более глубоких представлений о характере взаимоотношений личностей в группе, чем при использовании социометрических индексов сплоченности, которые, как было уже отмечено, не обладают достаточной информативностью.

Высокая степень ценностно-ориентационного единства не создается в результате коммуникативной практики группы, а является следствием активной совместной

групповой деятельности. Именно она составляет основу общения между членами группы и всех феноменов межличностных отношений. Поэтому и характер взаимодействий в группе оказывается следствием единства ценностных ориентаций ее членов.

Ценностно-ориентационное единство группы как показатель ее сплоченности отнюдь не предполагает совпадения оценок во всех отношениях, нивелировку личности в группе. Ценностно-ориентационное единство — прежде всего сближение оценок в нравственной

96

и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Достоверный и тонкий психологический анализ сплоченности людей, объединенных общим делом, дает А. И. Герцен в книге "Былое и думы": "...в сущности, я и теперь убежден, что в действительно близких отношениях тождество религии необходимо, — тождество в главных теоретических убеждениях. Разумеется, одного теоретического согласия недостаточно для близкой связи между людьми; я был ближе по симпатии, например, с И. В. Киреевским, чем с многими из наших. Еще больше — можно быть хорошим и верным союзником, сходясь в каком-нибудь определенном деле и расходясь в мнениях; в таком отношении я был с людьми, которых бесконечно уважал, не соглашаясь в многом с ними, например, с Маццини, с Ворцелем. Я не искал их убедить, ни они — меня; у нас довольно было общего, чтоб идти не ссорясь по одной дороге. Но между нами, братьями одной семьи, близнецами, жившими одной жизнью, нельзя было так глубоко расходиться"¹.

По существу, речь здесь идет о противопоставлении сплоченности как эмоциональной близости людей и сплоченности как ценностно-ориентационного единства союзников и, наконец, единомышленников. Для последних необходимо наличие "тождества религии", что, как поясняет А. И. Герцен, означает "тождество в главных теоретических убеждениях".

В результате конкретных экспериментальных исследований и анализа полученных данных был сделан обоснованный вывод о том, что в группах высокого уровня развития коэффициент ценностно-ориентационного единства по сравнению с диффузными группами весьма высокий. Если в первых коэффициенты сплоченности были близки к единице (от 0,6 до 0,92), то во вторых коэффициенты групповой сплоченности колебались от 0,2 до 0,5. Все это дает основание отнести сплоченность как ценностно-ориентационное единство ко второму слою в стратометрической структуре коллектива, оставив сплоченность как эмоционально-коммуникативную объединенность группы в качестве одной из характеристик поверхностного слоя внутрigrупповой активности.

Одним из аспектов, или компонентов, общей сплоченности группы может быть признана совместимость образующих ее людей. Традиционно едва ли не ведущим способом выяснения совместимости индивидов в группе служил гомеостатический подход.

97

Решая задачу на приборе типа гомеостат, члены группы добиваются или не могут добиться согласованности сенсомоторных действий, что рассматривается как наличие или отсутствие их совместимости. По-видимому, и в самом деле таким способом может быть выявлена совместимость как согласованность людей в группе при осуществлении

простейших совместных действий. Но можно ли на этой основе делать вывод о совместимости людей в группе, если иметь в виду более сложные виды деятельности? Люди, которые не могут так вращать ручки гомеостата, чтобы не мешать, а помогать друг другу в такой элементарной деятельности, и впрямь несовместимы. Но дает ли это основания заключить, что они окажутся несовместимы и в конструкторской, военно-тактической, художественно-творческой деятельности? Разве именно наличие сенсомоторной согласованности обеспечивает совместимость членов группы в других видах деятельности? Это уже кажется более чем сомнительным.

Указанные соображения вынуждают искать основу психологической совместимости в согласованности не при выполнении той или иной отдельно взятой операции, а внутри цельной, совместно выполняемой деятельности, которая для субъекта детерминируется общей задачей и в структуру которой оказывается встроенным образ ее участников (их способности, намерения, представления о способах решения задач). В контексте этого теоретического подхода исследуется сплоченность группы как согласованность функционально-ролевых ожиданий, т. е. представлений участников совместной деятельности о том, что именно, с кем и в какой последовательности должен делать каждый из членов группы при реализации общей для всех цели. Как показало конкретное исследование, отсутствие согласованности функционально-ролевых ожиданий может стать источником конфликтов, эрозии сплоченности и появления признаков психологической несовместимости в группе.

Согласованность функционально-ролевых ожиданий не является, однако, определяющей характеристикой совместимости в группе.

Групповая деятельность — явление динамическое. Далеко не всегда можно во всей полноте расписать все функции всех членов группы и заблаговременно согласовать все функционально-ролевые ожидания, в особенности если деятельность носит творческий характер. В таком случае сплоченность как согласование функционально-ролевых ожиданий не может обеспечить подлинную интеграцию личности в группе.

Данное обстоятельство заставляет нас вернуться к представлению о ценностно-ориентационном единстве как основном и важнейшем

98

показателе сплоченности высокоразвитой группы, но уже обратившись не столько к предметно-целевым характеристикам групповой деятельности, сколько к ее нравственной основе, находящей выражение в личностной позиции каждого ее члена по отношению к тем, с кем он связан общей целью.

Все формы ценностно-ориентационного единства, которые были до сих пор рассмотрены, характеризовали сплоченность как результат совпадения ориентаций в некотором объекте (цель, задачи, руководитель и т. п.), когда, фигурально выражаясь, "все смотрят в одном направлении". Теперь же надо рассмотреть случаи единства, проявляющегося в том, что все в группе видит друг друга, относятся друг к другу с единой нравственной позиции. Здесь имеется в виду феномен возложения ответственности, т. е. устойчивая позиция личности, проявляющаяся в признании правомерности отнесения возможных социальных санкций (одобрения или наказания за успех или неудачи совместной деятельности) к себе лично или к другим лицам в группе.

Феномен возложения ответственности изучался в западной социальной психологии как индивидуально-психологическая характеристика человека, проявляющаяся или не проявляющаяся в зависимости от того, что представляет собой другой индивид, на которого может быть возложена ответственность за неудачу или которому могут быть возданы почести за успех, и что представляет собой ситуация деятельности — кооперативная или конкурентная (Г. Келли, А. Гилл, С. Шерман и др.). Так, была показана зависимость возложения ответственности от внешней привлекательности другого лица. Выяснилось, что ответственность за хорошие поступки и успешные дела приписывается хорошеньким женщинам, а женщинам внешне непривлекательным приписывается ответственность за неудачи и плохие поступки. Обычно акты возложения ответственности изучали в игровых условиях, вне связи с конкретной социальной средой, значимой совместной деятельностью в группах. Поэтому интересный сам по себе феномен по существу не был объяснен и использован в целях интерпретации процессов и явлений внутригрупповой активности.

Эксперименты, проведенные с позиций теории деятельностного опосредствования, свидетельствуют, что характер возложения ответственности обнаруживает зависимость от уровня развития группы. Подтвердилась гипотеза, что в группе высокого уровня развития акты возложения ответственности носят в основном объективный характер, а индивидуальный вклад каждого оценивается адекватно практически вне зависимости от конечного

99

успеха или неудачи совместной деятельности. Противоположная картина наблюдалась в низкоразвитой группе, где в случае успеха совместной деятельности субъект оценки отмечает свои заслуги, а в случае неудачи готов переложить вину на других или по крайней мере на "объективные обстоятельства". Можно предположить, что в такой группе акты возложения ответственности обусловлены главным образом индивидуально-психологическими особенностями субъекта оценки, и это как раз та сфера, где обнаруживают действие все те закономерности и зависимости, которые были экспериментально получены в традиционной социальной психологии и неправомерно отнесены к характеристике малых групп вообще.

Неадекватность в приписывании ответственности за успехи или неудачи реально выполняемой и социально оцениваемой деятельности является конфликтогенным фактором в любой группе. Так как сплошь и рядом участники совместной деятельности не в состоянии объективно измерить собственный вклад в общее дело, то их оценки имеют явно субъективный характер. Нравственная сила, блокирующая крайности субъективизма, создает условия для совместности людей на основе принятых моральных норм: не уклоняться от ответственности, не перекладывать вину "с большой головы на здоровую", не приписывать себе успех, умаляя значение другого в общих достижениях, не ссылаться на "объективные обстоятельства" и т. д. Подводя некоторые итоги, скажем, что сплоченность группы высокого уровня развития и совместимость ее членов образуют своего рода иерархию уровней. На самом нижнем уровне оказываются сплоченность, выражающаяся в интенсивности коммуникативной практики группы, совместимость как взаимность социометрических выборов, психофизиологическая совместимость характеров и темпераментов, согласованность сенсомоторных операций при выполнении действий и т. д. Сплоченность на этом уровне является необходимым условием для интеграции индивида в группу, где межличностные отношения в минимальной степени опосредствованы содержанием и ценностями социальной деятельности. Необходимые и

достаточные для характеристики диффузной группы, эти условия недостаточны и не столь уже принципиальны для характеристики высокоразвитой группы.

Опосредствованность межличностных отношений содержанием совместной деятельности, которая ставит перед каждым участником вопрос: "Что надо делать, чтобы в условиях разделения труда соответствовать требованиям и ожиданиям других членов группы?" —

100

поднимает группу на более высокий уровень сплоченности. Эта форма сплоченности оказывается необходимой для определенных, в достаточной степени стабильных этапов становления совместной деятельности и является признаком недиффузности группы. Однако она оставляет в стороне вопрос, во имя чего совершается деятельность и согласуются функционально-ролевые ожидания ее участников.

Высший уровень сплоченности и совместимости людей в совместной деятельности выступает в форме ценностно-ориентационного единства, с одной стороны, и адекватности возложения ответственности — с другой.

Вместе с тем не менее, а, может быть, и более значимой характеристикой сплоченности в группе выступает феномен соучастования, или внутригрупповой (коллективной) идентификации как проявления подлинно гуманных отношений, которые являются органически присущими для групп высокого уровня развития (группы типа коллектива).

2.7. Групповая интеграция: феномен соучастования

Канадский физиолог, создатель учения о стрессе, Г. Селье сделал попытку разработать кодекс поведения, основывающийся на биологических законах, и сформулировал концепцию "альтруистического эгоизма". Этот парадокс никого не ошеломил, а стал предметом размышлений и анализа.

Человек — эгоист, рассуждает Г. Селье, поэтому он не способен выполнять заповедь "возлюби ближнего, как самого себя". Эта заповедь небιологична, она противоречит законам природы, инстинкту самосохранения, ведет к дистрессу (стрессу с отрицательными последствиями). Но, продолжает он, из этого не следует, что допустимо действовать против своих ближних. Инстинкт самосохранения не находится в противоречии с другими естественными побуждениями: стремлением к альтруизму, потребностью "заслужить любовь ближнего своего". Альтруизм — такое же биологическое явление, как и эгоизм, — таково мнение физиолога, и такова основа его "философии альтруистического эгоизма", а также "хорошего кодекса поведения", основанного на знании биологии и осуществлении "коллективного себялюбия".

С Г. Селье, несомненно, одним из крупнейших физиологов современности, было бы гораздо приятнее соглашаться, чем спорить. Но когда он выходит за границы своего суверенного владения — физиологии адаптационного синдрома, — спор становится

101

необходимым, поскольку с положениями его концепции "альтруистического эгоизма" нельзя согласиться¹.

Против этой концепции можно обратить критические аргументы, выдвинутые по поводу теории разумного эгоизма и хорошо известные читателю, знакомому с историей философии. Сделаем в этой связи только три замечания.

Первое. Г. Селье предполагает основывать свой кодекс поведения на универсальных биологических законах, которым подчинено все живое — "от простейших микроорганизмов до человека". Однако уже известный нам параграф этого кодекса: "Заслужи любовь ближнего своего" — никак не выводится из законов развития живой природы. Животный мир, скорее, предпочитает действовать, ориентируясь на "спортивный" лозунг "Пусть победит сильнейший", стоящий, очевидно, по ту сторону проблем альтруизма и эгоизма. Не приписываются ли здесь природе, равнодушной к добру и злу, принципы человеческого поведения, чтобы затем вновь вернуть их в социальную жизнь, но уже увенчанными высоким титулом "биологического закона"?

Второе. Как известно, общество включает в себя силы как прогрессивные, так и реакционные. Это значит, что "хороший кодекс поведения человека" в своем конкретном воплощении будет хорош для одних и неприемлем для других. Не может быть одинакового "кодекса поведения" для кошки и мышки — да будет нам тоже позволено обращение к биологическим "параллелям". Очевидно, что только социальная система, исключая экономическую, политическую, идеологическую и всякую иную внутреннюю конфронтацию, может иметь общий для всех "кодекс поведения". В противном случае от дистресса не уберешься.

Третье. Вызывает протест утверждение: альтруизм — это форма коллективного себялюбия. Подобный прагматический подход хорош для характеристики колонии полисов, но в развитых формах общественной жизни он далеко не всегда может выступить в качестве руководящего принципа поведения. Вероятно, и отношение матери к своему ребенку можно интерпретировать в терминах "альтруистического эгоизма", но разве в этом состоит подлинная психологическая основа материнской любви?

Один из путей критики теории разумного эгоизма был предложен В. А. Петровским. "Конечно, — отмечал он, — когда мать спасает тонущего малолетнего сына, ее действия можно трактовать как расчетливо-эгоистические. Второго ребенка, как она уже

102

знает, у нее не может быть и перед ней маячит перспектива безрадостной старости, когда она не будет иметь сыновней материальной и эмоциональной поддержки. В этом случае в качестве мотива поведения выступает ее рефлексия. Однако подобный подход вводит нас в заблуждение. Бросаясь в воду, она не рефлектирует, а действует, и ее поведение осуществляется на "дореклексивном" уровне. Теория разумного эгоизма, во всех ее вариантах, эту "дореклексивность" поступков, которую потом можно попытаться объяснить рационально, игнорирует.

Анализ концепции Г. Селье показывает, что здесь опять повторяется путь многих выдающихся деятелей естествознания (к примеру, В. М. Бехтерева с его "коллективной рефлексологией"), которые, завершив построение своего конкретного биологического учения, не избежали соблазна распространить его положения на сферу общественных наук, утрачивая сразу и научную доказательность и объективность. Размышляя над причинами, побудившими Г. Селье осуществить свой социологический экскурс, приходишь к выводу, что за его позицией, вопреки его концепции, стоит альтруизм не эгоистический, а действительный. Ученый обеспокоен вредными последствиями стресса,

порождаемого известной ему социальной средой. Он бескорыстно ищет средства освободить человечество "от страданий, горя, неприятностей" и оставить ему "стресс без дистресса". Однако, став на позицию той философии, которая изначально противопоставляет человека человеку, индивида — группе, личность — обществу, он не мог найти правильного решения проблемы.

Круг вопросов, затронутых автором в полемике с Г. Селье, имеет собственно методологический аспект. Условием решения центральной проблемы является разграничение фактически неразличаемых обыденным сознанием и, к сожалению, далеко еще не осмысленных в общетеоретическом плане двух позиций, в которых пребывает действующий субъект. Как выше было отмечено, это — позиция *рефлексии*, т. е. осознания, а значит, и различения, соотнесения субъектом компонентов своей собственной деятельности: ее целей и средств, задач, предметов, орудий и т. д. Вторая позиция — *дорефлексивная*. Суть ее в том, что субъект не осуществляет актов различения и анализа всех этих компонентов, не озабочен задачей осмысления и осознания собственной активности, а реально *действует*. Так вот в обстоятельствах, когда одна позиция как бы накладывается на другую и они теоретически не различаются, возникает соблазн абсолютизации другого субъекта то как исключительно *цели* деятельности, то как ее *средства*. Но

103

во многих случаях другой индивид оказывается средством лишь в рамках рефлексивной позиции, поскольку через него задан объект, который рефлектируется как цель. На дорефлексивном же уровне средство и цель не являются необходимо разделяемыми.

Вернемся в этой связи к проблеме альтруизма и эгоизма. Все концепции разумного эгоизма, "альтруистического эгоизма" и им подобные не различают рефлексивной и дорефлексивной позиций субъекта деятельности и личностного отношения к другим людям. К примеру, порыв бескорыстной помощи действительно может быть осмыслен как поиск выгоды для самого субъекта, оказывающего эту помощь, как средство поддержания высокой самооценки и т. д. Одним словом, он может быть истолкован, исходя из интересов собственного Я субъекта. Однако на дорефлексивном уровне человек именно *действует*, а не занимается анализом, расщепляющим предмет его действия а) на помощь другому человеку и б) на прагматическое или нравственное основание его порыва. "Действие во имя другого" есть именно "действие во имя другого", а не во имя реализации той или иной нравственной нормы как конечной цели. Нравственная норма, безусловно, содействует альтруистическому порыву оказать помощь другому человеку, но не как цель, а как причина, как часть предметного содержания этого акта. Рефлексия же пытается расставить все по своим местам, изображая подлинные движущие силы поступка в превращенном, а то и в превратном виде.

Эгоизм и альтруизм как некие абстрактные психологические и этические категории не могут быть механически объединены. Еще раз подчеркнем (это представляется нам необходимым ввиду укорененности указанного заблуждения), что ни абстрактный альтруизм, ни абстрактный эгоизм, ни их объединение в виде "альтруистического" или "разумного" эгоизма не могут служить необходимым показателем наличия или отсутствия подлинно гуманных взаимоотношений в реальных объединенных общественно значимой деятельностью коллективах. Однако, оценивая альтруистический поступок с этической точки зрения, мы должны понять, какими целями и нравственными ценностями он оказался опосредствованным, потому что альтруистическое по своей направленности поведение может иногда оказаться противоречащим принципам нравственности.

Предположим, что некий участник совместного предприятия, где существуют взаимная ответственность и заинтересованность в конечном результате труда, оказался и нечистым на руку, и лодырем. Трудиться он не собирался и не собирается, а вот кое-что

104

тащить с производства домой он всегда не прочь. Окажись его товарищи "последовательными" альтруистами, он вправе был бы ожидать сострадания, сочувствия, рассуждений типа "Он тоже человек", "У него дома дети малые" и т. п. Разумеется, подлинно гуманная позиция коллектива делает невозможным проявление альтруизма в подобных ситуациях.

Таким образом, альтруизм, высоко ценимый в межличностных отношениях, не может выступить в качестве социально-психологического референта гуманности, проявляемой людьми в многообразных ситуациях. Не выдерживает критики и "усовершенствование" альтруизма путем присоединения к нему в качестве атрибутивной характеристики "эгоистичности". Дело в том, что разведение на противоположные полюсы "эгоизма" и "альтруизма" (как и их механическое объединение) отражает изначальное противопоставление Я и Они, действительно характерное для одних и нехарактерное для других общностей. В группах высокого уровня развития предполагается снятие антагонизма Я и Они объединяющим началом Мы: то, что делается мною для других, в равной мере предполагает выгоду и для меня и для других, только и именно потому, что это выгодно общности, к которой я принадлежу.

Таким образом, альтернатива "эгоизм или альтруизм" не может быть абсолютизирована и является в ряде случаев мнимой.

Подлинную альтернативу в этой связи составляет противопоставление как эгоизму, так и альтруизму особого психологического феномена межличностных связей. При этом предполагается, что, исходя из следования принципиальной позиции, можно реально относиться *к другим, как к самому себе, и к себе, как ко всем другим в своей группе*, когда контроверза Я и Они снимается понятием Мы. Подобно тому как уже известная нам альтернатива "конформизм или нонконформизм" оказалась мнимой для коллектива, где отношения опосредствуются содержанием совместной деятельности и нравственными ценностями и где в качестве реальной альтернативы и конформизму и нонконформизму выступило коллективистическое самоопределение личности, феноменом, противостоящим мнимой для коллектива альтернативе "эгоизм или альтруизм", выступает то, что обозначено нами как *внутригрупповая идентификация* (в разных публикациях она именуется: коллективистская, действенная, групповая, эмоциональная идентификация — ДГЭИ, "соучастование").

Внутригрупповая идентификация в равной мере предполагает отказ от альтруистического всепрощения и от эгоистического потребительского отношения к окружающим. Гуманность, забота о

105

товарище, как и требовательность к нему (напомним А. С. Макаренко: максимум доверия и максимум требовательности), — норма товарищеских взаимоотношений. Так возникает психологический климат, благоприятный для оптимального развития личности. Нарушением принципов коллективистической идентификации является поведение, при

котором к себе и к другим в одной и той же или в сходной ситуации индивид применяет разные нравственные нормы и строит свои поступки, исходя из подобных норм.

Все то, что было сказано о гуманных отношениях и коллективистической идентификации, остается на уровне общих этико-психологических построений, если бы не был найден эмпирический референт для этих понятий и не созданы те конкретные экспериментальные условия, в которых можно было бы зафиксировать наличие феномена внутригрупповой идентификации. В роли такого эмпирического референта для нас выступил некий конкретный психологический параметр межличностных отношений, доступный для экспериментального выявления и количественной оценки. Измерение интенсивности его выраженности позволило достаточно точно судить о наличии коллективистической идентификации в группах.

Первоначально этот параметр получил название *действенная групповая эмоциональная идентификация*. (Соответствующая экспериментальная процедура была изложена В. А. Петровским.)

Этот параметр позволял выделить основные компоненты психологической характеристики изучаемого феномена и уже в самом себе содержал его развернутое описание. Тем не менее интересное психологическое явление, которое за ним стояло, обозначалось весьма многословно. В поисках более удачного обозначения мы обратились к понятию, часто встречающемуся в философских трудах выдающегося русского мыслителя А. Н. Радищева, — соучаствованию. Суть соучаствования в активном "сорядовании" и сострадании. А. Н. Радищев писал: "Обыкнув себя применять ко всему, человек в страждущем зрит себя и болезнует... Человек сопечалится человеку, равно он ему и совеселится"¹.

Соучаствование — это конкретный вид, один из возможных случаев, модификация более общей категории межличностных отношений — коллективистической идентификации. С ее помощью может быть описан круг явлений, в которых реализуются такие отношения людей друг к другу, когда по своей направленности

106

они совпадают с отношением субъекта к самому себе и отвечают нравственно оправданным коллективистическим принципам, сочувствие здесь выступает как соучаствование, т. е. в своих деятельностных определениях.

Итак, сочувствие как соучаствование — это *коллективистическая идентификация, для которой некоторое неблагоприятное происшествие, а также связанные с ним переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на блокирование действия негативных факторов (фрустраторов)*.

Для выявления соучаствования была применена особая экспериментальная процедура, позволяющая увидеть через групповое взаимодействие скрытые за ним глубинные межличностные отношения коллективистической идентификации.

С этой целью используется специальная аппаратура, позволяющая фиксировать, как ведет себя каждый испытуемый в условиях, когда наказание грозит всем членам группы, и в том числе ему (интегральные санкции), и когда наказание угрожает кому-либо одному из числа его товарищей, участвующих в эксперименте (парциальные санкции). При этом

предусматривается такой тип задачи, при котором скорость решения, торопливость заведомо увеличивают число ошибок, за которые полагается наказание. В зачет соревнования с другой группой входит только показатель скорости выполнения задания, необходимость же корректной, безошибочной работы лишь подразумевается. Таким образом, повышение скорости выполнения задачи — цель групповой деятельности, однако быстрота работы повышает вероятность ошибок, а следовательно, и возможность наказания. Это обстоятельство и составляет основную предпосылку для будущей квалификации уровня развития соучастования в группе¹.

Гипотеза исследования состояла в том, что в группах разного уровня развития групповое поведение, в котором обнаруживаются скрывающиеся за ним межличностные отношения, будет в случаях интегрального и парциального санкционирования качественно различным, и эти качественные различия окажутся доступными для количественного выражения и измерения. Если в группе отсутствует сколько-нибудь выраженное соучастование, то в ситуации парциального наказания (за всех расплачивается один)

107

группа должна работать значительно быстрее, чем при интегральном санкционировании. То обстоятельство, что партнер по работе в группе подвергается фрустрации, не принимается в этом случае в расчет, так как все остальные и каждый в отдельности оказываются вне опасности. Усилия, которые затрачивались на блокирование фрустратора на первом этапе эксперимента (при интегральном санкционировании), становятся ненужными. За счет этого эффективность выполнения действия возрастает.

Если же время решения задачи в ситуациях как интегрального, так и парциального наказания приблизительно равно, то это свидетельствует о выраженности соучастования, феномена действенной эмоциональной идентификации в группе; хотя опасность грозит лишь одному из всех, все члены группы действуют так, как если бы и они подвергались непосредственному наказанию за ошибку. Есть основания полагать, что в этом случае выявляется тип взаимоотношений, для которого характерно переживание состояний другого, как своих собственных.

Первый и основной вывод, полученный из проведенных экспериментов, — подтверждение реальности соучастования как специфического социально-психологического феномена, свидетельствующего о способности группы к сопереживанию с любым ее членом и позволяющего измерить уровень развития в ней коллективистических отношений. Второй вывод: наиболее благоприятные условия для возникновения этого явления существуют в группах, по своему типу близких к коллективу. В диффузных группах и группах правонарушителей соучастование слабо выражено или вовсе отсутствует. Члены же коллектива идентифицируют себя с товарищем, что перестраивает их поведение. Об этом свидетельствует факт уравнивания времени решения задачи на первом и втором этапах основной серии, а также фиксируемые экспериментатором эмоциональные высказывания испытуемых, выразительные движения и т. д.

Итак, соучастование как проявление коллективистической идентификации является специфическим показателем уровня развития межличностных отношений в группе.

Данный методический прием в значительной степени снимает постоянно возникающий вопрос об адекватности лабораторного варианта той реальной

деятельности, в которую бывает вовлечена исследуемая группа в обычных для нее обстоятельствах. Ведь изучаемый психологический феномен относительно независим от типа решаемых задач: равнодушие к товарищу при бережном отношении к собственному благополучию, как и противоположные

108

личностные качества, по-видимому, могут быть обнаружены при любом виде деятельности.

Описанный параметр внутригрупповых взаимоотношений был исследован в ряде работ, отвечающих ранее выдвинутым гипотезам¹, предполагающим, что проявления этого феномена в группах разного уровня развития принципиально различаются. Так, между числом членов диффузной группы и интенсивностью феномена соучастования, как предполагалось, должна быть обнаружена обратная зависимость: его интенсивность обратно пропорциональна числу членов диффузной группы. В противоположность этому в коллективе увеличение числа его членов не должно вести, согласно этой же гипотезе, к снижению уровня выраженности искомого феномена.

Справедливость этой гипотезы была проверена. Экспериментальная процедура состояла в том, что одному из членов группы предлагали решить конкретную задачу, из числа повседневно возникающих в его профессиональной деятельности (хотя ему могла быть дана и нейтральная задача, к примеру, простейшие вычислительные операции). Скорость решения определяла группа. Как правило, это были его товарищи по работе, хорошо ориентирующиеся как профессионалы в поставленной задаче и возможностях ее выполнения за единицу времени. Задачи, по инструкции, должны быть решены как можно быстрее. Между тем значительное ускорение темпа, задаваемого оператору группой, заведомо вело к увеличению ошибок в его работе и, как следствие, влекло за собой в одном случае интегральное, а в другом парциальное наказание. Разница в скорости, которую задавала группа в ситуации интегрального (наказывается вся группа) и парциального (наказывается только один из членов группы, чаще всего сам оператор) наказания, выступала как эмпирический индикатор феномена соучастования. Заметим, что у членов группы часов и секундомеров не было, время определялось "на глазок", и если группа слишком торопила оператора перейти от задачи, решение которой он еще фактически не нашел, к новой задаче, то тем самым вероятность ошибки и наказания увеличивалась.

К каким же выводам пришел экспериментатор? В группах типа коллектива вне зависимости от их размера оператору задавалась приблизительно одинаковая скорость выполнения задачи в ситуации как интегрального, так и парциального наказания за

109

ошибки. Даже тогда, когда из этого коллектива в состав экспериментальной группы вводилась только часть его (например, 3, 8, 12, 15, 20 человек), то во всех случаях они задавали оператору примерно одинаковую скорость работы над задачей. Это свидетельствует о том, что гуманные отношения не ослабевают по мере увеличения числа членов коллектива и принцип "для себя, как для других, и для других, как для себя" сохраняет свою силу в коллективе вне зависимости от того, включен ли в эксперимент весь коллектив или какая-либо его часть. Иная картина наблюдалась в экспериментальных группах, составленных из случайно подобранных людей. Чем больше была здесь группа,

тем больше отличалось ее поведение в ситуациях интегрального и парциального наказания. Таким образом, первоначальная гипотеза полностью подтвердилась.

Можно было ожидать также, что в коллективе уровень сочувствия как соучастования должен сохраниться и в том случае, когда наказание грозит "ветерану" коллектива, и в том, когда оно предназначено включенному в коллектив новичку. Как известно, в группах низкого уровня развития новичок заведомо оказывается в роли "козла отпущения". Отношение к новичку во многом может рассматриваться в качестве критерия гуманных отношений в коллективе. Гуманность обнаруживается в неизменности эмпирических показателей соучастования в тех случаях, когда угроза наказания адресована пока еще неизвестному группе индивиду, но на которого распространяются не только обязанности, но и права члена коллектива. В экспериментальном исследовании А. С. Горбатенко, изучавшего процесс вхождения новичка в коллектив, выдвинутая гипотеза получила убедительное подтверждение.

Следует сказать и о том, что для коллектива явление соучастования выступает как собственно групповой феномен, преобразующий индивидуально-типические черты личности, к примеру эмоциональную холодность, агрессивность и т. д. Мы располагаем данными, что члены коллектива, чьи индивидуальные характерологические особенности (если верить результатам, полученным с помощью личностных опросников) включают черты, казалось бы, несовместимые с проявлением действенной идентификации, тем не менее обнаруживают гуманные отношения в коллективной жизни и деятельности (Е. В. Романина).

В этой связи стоит упомянуть интересные результаты, полученные Л. П. Хохловой, которая показала, что члены коллектива, будучи включенными в группу, состоящую из незнакомых для них людей, в известных уже нам условиях парциального наказания

110

обнаруживают феномен соучастования. Быть может, здесь еще рано делать какие-либо далеко идущие выводы, относящиеся к психологии личности, но почему бы не высказать осторожное предположение, что действенная идентификация как феномен межличностных отношений, сформировавшийся в условиях подлинной коллективности, обретает статус структурной характеристики личности как более или менее устойчивое психологическое новообразование.

Итак, индивидуально-психологическое в личности выступает как социально-психологический феномен межличностных отношений, а межличностные отношения, оказывая влияние на свойства личности, обнаруживают устойчивость, относительную независимость от непосредственного окружения. Вот еще один из выводов, который может быть сделан в результате изучения психологической сущности гуманных отношений в группе.

Коллективистическая идентификация как конкретная форма выявления гуманных отношений в группе обнаруживает себя практически в любом коллективе, выступая в качестве присущего ему психологического качества. В выраженном виде она входит как формирующая характеристика и в психологическую структуру *психотерапевтического коллектива*, который в последние годы все в большей мере привлекает к себе внимание и интерес психиатров и психологов, разрабатывающих клиничко-психологические и методологические проблемы групповой психотерапии.

Родившаяся на стыке социальной психологии и психиатрии, групповая психотерапия складывалась на Западе с помощью теоретических конструкций, перенесенных из школ К. Левина и К. Роджерса, опиралась на концепции "социодрамы" и "психодрамы", восходящие к Дж. Морено, впитывала в себя, особенно в последнее время, опыт, накопленный при использовании различных видов социального тренинга в так называемых Т-группах¹. Первый вопрос, который в этой связи может быть поставлен: выражает ли групповая психотерапия по сути своей теоретические позиции этих психологических течений и означает ли ее применение фактическое импортирование методологических посылок, присущих этим течениям?

Само по себе преобразующее воздействие группы на личность, составляющее психологический фундамент групповой психотерапии, нейтрально к той или иной теоретической конструкции, и в практике человечества оно тысячелетиями использовалось как

111

действенный инструмент влияния на мысли и эмоции человека (ритуальные формы излечения больных у аборигенов Африки и Океании, публичное покаяние в некоторых христианских сектах).

Весь вопрос в том, на какие психологические механизмы рассчитывает психотерапевт, какой потенциал межличностных отношений подключает он в лечебных целях, какую мотивацию он задает и формирует при работе с группой, какова должна быть по своим характеристикам эта группа. Вот здесь и должны сказаться различия теоретических подходов, которые необходимо осмыслить в методологическом плане.

В предисловии к книге "Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях" директор Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева М. М. Кабанов пишет: «Развитие групповой психотерапии невозможно без теоретического обоснования основных ее положений... Ошибкой зарубежных теоретиков в области изучения механизмов групповой динамики является почти полный отрыв ими "микроотношений" от "макроотношений", а также игнорирование по существу содержательной стороны формирования и функционирования группы. В современной марксистской социальной психологии развиваются идеи, показывающие недостаточность учета только эмоционально-психологической общности (на чем делают акцент западные социальные психологи) и необходимость включения категории социально-психологической общности с ее опосредованностью через совместную деятельность (стратометрическая концепция групповой активности...). Исходя из этой концепции процесс развития групповой психотерапии должен рассматриваться как переход от аморфной (диффузной) группы к целостному коллективу, т. е. трансформация *групповой* психотерапии в психотерапию *коллективную*»¹.

В этой связи возникает ряд социально-психологических проблем, и прежде всего вопрос, в чем принципиальное отличие психологии психотерапевтического коллектива от психологии диффузной психотерапевтической группы, каковы социально-психологические механизмы проявлений коллектива, детерминанты, необходимые для эффективности лечения и реабилитации больного. Для нас очевидно, что к числу таких механизмов относится феномен соучастования, возникающий как результат деятельностного

112

опосредствования межличностных отношений в психотерапевтическом коллективе.

Психотерапевтическая группа не сразу становится психотерапевтическим коллективом, и не вдруг в ней возникают отношения коллективистической идентификации. Если попытаться сформулировать центральное отличие психотерапевтического коллектива, то возникает необходимость обратиться к специфике факторов, опосредствующих отношения в этих двух типах групп¹.

Так, в традиционной психотерапевтической группе мотивом деятельности каждого из ее членов является его собственное выздоровление. Но поскольку выздоровление достигается в процессе специальным образом организованного внутригруппового взаимодействия, то участие в этом взаимодействии, подчинение его законам выступает целью, отвечающей мотиву деятельности каждого. Именно такого рода ценностные представления членов психотерапевтической группы и опосредствуют межличностные отношения в ней. Отсюда определенный интерес к делам другого, к его переживаниям и т. п.

В отличие от психотерапевтической группы, в психотерапевтическом коллективе нормой является положение, при котором здоровье другого, то, как восстанавливает он полноценные контакты со своим социальным окружением, свое сознательное и достойное участие в жизни общества, вся его дальнейшая судьба выступают самостоятельной ценностью. Отношения, опосредствованные такого рода ценностными представлениями о предмете совместной деятельности, и обуславливают оптимальность социально-психологического облика психотерапевтического коллектива.

Не следует забывать, что мотив, который приводит в психотерапевтическую группу больного, и мотив, которым руководствуется в работе с группой психотерапевт, первоначально не совпадают. Психотерапевт заинтересован в выздоровлении каждого члена группы, всей группы в целом. Больной мотивирован лишь своими личными проблемами и не обнаруживает подобной заинтересованности в излечении каждого члена психотерапевтической группы, в котором он пока с полным основанием видит лишь случайного (может быть, симпатичного, а возможно, и антипатичного) попутчика. Не исключено, что он рассматривает всех других как конкурентов, отбирающих у него внимание терапевта.

113

На первых же этапах групповой психотерапии он несколько меняет свою позицию и начинает рассматривать группу в целом и каждого ее члена в качестве своего рода "инструмента" психотерапевтического воздействия. Иными словами, он осознает пользу психотерапевтической группы *для себя самого*. Переход от диффузной психотерапевтической группы к сообществу, где отношения опосредствованы задачей совместной деятельности, ее предметным характером, таким образом, уже оказывается намечен. Но это далеко еще не переход к психотерапевтическому коллективу, и не случайно родоначальники групповой психотерапии локализируют метод лишь в пределах данного этапа, и вся зарубежная (главным образом американская) групповая психотерапия спотыкается именно на этом месте.

Коллективом психотерапевтическая группа становится, когда мотивы психотерапевта и каждого члена группы начинают совмещаться. Деятельность группы направляется тогда на решение проблем каждого ее члена, и тем самым межличностные отношения и личные проблемы каждого оказываются трансформированными в направлении, желательном для

психотерапевта и успеха лечения. Подобно тому как в процессе целесообразно организованной деятельности индивид, осуществляя свою цель, тем самым преобразует и корректирует свои личностные дефекты, группа в процессе высокомотивированной деятельности, решая свои задачи и реализуя свои нравственные ценности, становится коллективом. В данном случае — психотерапевтическим коллективом, в котором обнаруживает себя феномен соучастования.

Параметр коллективистической идентификации и его эмпирический референт — сочувствие как соучастование — только начинает входить в обиход нашей социальной психологии. Многие вопросы, связанные с его психологической сущностью, еще нуждаются в уточнении. Однако обращение к нему уже сейчас может многое прояснить в сложной структуре межличностных отношений, так как дает возможность объективно исследовать личностную подоплеку группового взаимодействия.

Итак, соучастование и синонимические понятия "коллективистская идентификация", "внутригрупповая идентификация", "ДГЭИ" (действенная групповая эмоциональная идентификация) выступают перед нами в качестве феноменов сплоченности группы, являются проявлением интеграционных процессов, которые в ней осуществляются.

114

2.8. Трехфакторная модель "значимого другого"¹

Взаимодействие людей может быть эффективным лишь в том случае, если его участники являются взаимно значимыми. Безразличие и слепота к индивидуальным особенностям и запросам партнера, игнорирование его внутреннего мира, оценок, позиции искажают результат взаимовлияния, тормозят, а порой и парализуют само взаимодействие. Именно поэтому в современной психологии с особой остротой встает проблема "значимого другого".

Если обратиться к истории вопроса, то нетрудно выстроить развернутую во времени цепочку нарастания заинтересованности проблематикой значимых отношений, первые знания о которой на десятилетия предварают 30-е гг. нашего столетия, когда во многом усилиями американского ученого Г. Салливана в психологическом лексиконе прочно утвердилось понятие "значимый другой". С этой точки зрения имена У. Джеймса, Ч. Кули, Г. Салливана, Г. Хаймана как бы символизируют качественные точки в континууме, отражающем поступательное движение научной психологической мысли от момента зарождения проблематики значимых отношений до периода 30—40-х гг., когда она стала одной из ключевых в психологии. Понятно, что условные промежутки между этими ориентирами легко могут быть заполнены работами других, куда более многочисленных исследователей.

Несмотря на интенсивную разработку проблематики значимых отношений, остается открытым вопрос: какие характеристики личности ответственны за преобразования, которые она производит в мотивационно-смысловой и эмоциональной сферах субъекта? Важно понять, что реально значимо для других людей, на которых он так или иначе влияет. Имеются в виду не узкоиндивидуальные характеристики этого "значимого другого" (например, его характер, интересы, темперамент и т. п.), а его представленность в тех, с кем он имеет дело, т. е. собственно личностные проявления. По существу этот вопрос связан с проблемой научного определения критериев значимости другого, т. е. оснований четкого и обоснованного дифференцирования именно тех партнеров по

взаимодействию и общению, которые являются действительно значимыми для человека, и тех, кто не может на это претендовать.

В 1988 г. автором книги была предложена трехфакторная концептуальная модель "значимого другого".

115

Первый фактор — авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за "значимым другим" права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах. За этой важной характеристикой стоят фундаментальные качества индивидуальности человека, которые позволяют окружающим полагаться на его честность, принципиальность, справедливость, компетентность, практическую целесообразность предлагаемых им решений. Если вести отсчет от исходной точки O к P (рис. 2.1), то можно было бы, в случае точного измерения, зафиксировать множество состояний нарастаний этой представленной личности, иными словами, градации усиления "власти авторитета". Впрочем, авторитет — лишь высшее проявление этого типа позитивной значимости человека для других людей, и поэтому обозначим этот вектор более осторожно как референтность P^+ . Вместе с тем существует и прямо противоположное позитивной референтности качество — то, что можно было бы условно назвать "антиреферентностью". Если, к примеру, обладающий таким негативным качеством человек порекомендует своему знакомому посмотреть некий кинофильм или прочитать книгу, то именно из-за похвал и оценок этого человека и книга не будет прочитана, и кинокартина не вызовет интереса. Обозначим антиреферентность P^- . Его крайняя точка выражает максимальное и категорическое неприятие всего, что исходит от негативно значимого человека. В некоторых случаях при этом "с порога" могут отвергаться и вполне разумные, доброжелательные его советы и предложения.

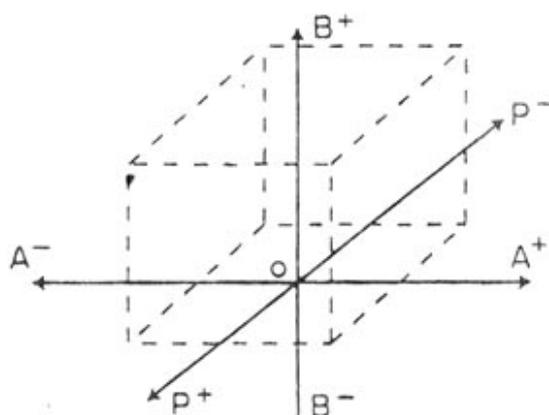


Рис. 2.1. Трехфакторная модель "значимого другого" по А. В. Петровскому

Второй фактор — эмоциональный статус "значимого другого" (аттракция), его способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию. Эта форма репрезентации личности может не совпадать с феноменами референтности или авторитетности, которые в наибольшей степени обусловлены содержанием совместной деятельности. Однако их значение в структуре личности "значимого другого" не следует недооценивать: враг в известном смысле не менее значим для нас, чем друг, эмоциональное отношение к человеку может не способствовать успеху совместной деятельности,

деформировать ее. На рис. 2.1 аттракция A представлена множеством эмоциональных установок, располагающихся как по нарастанию от точки O к точке A^+ , так и в противоположном направлении — к точке A^- .

Третий фактор репрезентативности личности — властные полномочия субъекта, или статус власти. Как это ни парадоксально, но генерал менее значим для солдата, чем сержант, с которым рядовой взаимодействует непосредственно. Разрушение той или иной организации автоматически включает механизм действия статусных отношений. Выход субъекта, наделенного властными полномочиями, из служебной иерархии нередко лишает его статуса "значимого другого" для его сослуживцев. Это происходит, разумеется, если его служебный статус не сочетался с более глубинными личностными характеристиками — референтностью и аттракцией. Примеры подобного "низвержения с Олимпа", а следовательно, утраты значимости конкретного лица может привести каждый. Но пока статус индивида достаточно высок, он не может не быть "значимым другим" для зависимых от него лиц. У него в руках не "власть авторитета", но "авторитет власти". На рис. 2.1 возрастание статусных рангов получает отражение на векторе, ориентированном условной точкой B^+ .

В то время как в одном направлении от исходной точки властные полномочия усиливаются, в другом нарастает прямо противоположный процесс все большей дискриминации "значимого другого" (здесь понятие "значимость" приобретает весьма специфический смысл — так может быть "значим" раб для господина, поскольку под угрозой жестокого наказания будет выполнять прихоти последнего). Обозначим подобную статусность B^- . По сути дела речь идет о том, что в случае "плюсовой" B -значимости с полным основанием можно говорить о субъектной значимости другого (субъект влияния), а в ситуации "минусовой" B -значимости — о его объектной значимости (объект влияния).

Построив модели "значимого другого" в трехмерном пространстве, мы получаем необходимые общие ориентиры для понимания механизмов взаимодействия людей в системе межличностных отношений.

Следует иметь в виду наличие для каждого индивида не одной, а многих сфер взаимодействия с другими людьми (деловые отношения, политическая позиция, семейные ситуации, область досуга и т. д.). В каждой из этих областей возможны несовпадающие с другими сферами бытия человека конфигурации указанных трех факторов значимости. Вероятно, в исследовательских целях следует

выделить 2—3 области, являющиеся жизненно значимыми для субъекта. И трехфакторная модель "значимого другого" в этом случае должна быть использована применительно к каждой из них. Особой задачей в этом случае окажется построение математической модели, позволяющей дать конечную обобщающую характеристику "значимого другого". Таким образом, мы открываем для себя возможность более обоснованно подойти к выявлению меры личностной значимости и влияния человека в группе. В качестве примера рассмотрим несколько позиций в пространстве позитивных значений выделенных нами критериев значимости. Для обозначения их с целью возможной наглядности приходится прибегать к метафорам.

Позиция 1 — "кумир". Некто наиболее эмоционально привлекательный, обожаемый, непререкаемо авторитетный, но не имеющий формальной власти над субъектом ($B=O; P^+; A^+$).

Позиция 2 — "божество". Те же характеристики, которыми наделен окружающими "кумир", но при этом высочайшие возможности влияния на судьбу человека, которые дают ему прерогативы власти ($B^+; P^+; A^+$).

Позиция 3 — "компетентный судья". Высокостатусный по своей социальной роли и авторитетный, знающий руководитель, но не вызывающий симпатии, хотя и неантипатичный ($B^+; A^+; A=O$).

Позиция 4 — "советчик-компьютер". Этот человек не располагает высокой властной позицией, он несимпатичен, хотя и неантипатичен для окружающих, но, тем не менее, последние подчиняются ему или, во всяком случае, считаются с его решениями, понимая, что в данной области он реальный авторитет и, отказываясь от его советов и рекомендаций, можно проиграть ($B=O; P^+; A=O$).

Позиция 5 — "деревенский дурачок". Не располагающий статусом по своей социальной роли, глупый, но при этом симпатичный человек ($B=O; P=O; A^+$).

Позиция 6 — "заботливый начальник". Обладающий властью руководитель, который вызывает у работающих с ним сотрудников благодарность за доброжелательное отношение, но профессионально не компетентный и потому не референтный. Авторитет его личности минимален, что легко обнаруживается в случае утраты им служебного положения ($B^+; P=O; A^+$).

Позиция 7 — "кондовый начальник". Субъект, наделенный властными полномочиями, но не авторитетный для окружающих; беззлобный, в связи с чем не вызывает ни симпатий, ни антипатий ($B^+; P=O; A=O$).

118

Понятно, что описанные выше позиции не охватывают возможности, которые могли бы быть включены в полную модель "значимого другого". Рассмотренные несколько случаев — лишь частная иллюстрация эвристичности предлагаемого подхода. Так, например, в его рамках находят место и характеристики, связанные с антипатией, антиреферентностью и даже с "антистатусностью" личности, ее полным бесправием, фактически рабским положением, потерей не только власти, но и элементарной свободы действий. К счастью, в настоящее время в окружающей нас действительности последний случай встречается не слишком часто. Хотя, к примеру, положение "отверженного" ("опущенного") в исправительно-трудовой колонии дает известные основания говорить именно о полной беззащитности и рабской покорности. Заметим, что прошлое открывает широкие возможности для отыскания параметров "значимого другого", являющегося заведомо безвластным, но обладающего высокими значениями по выраженности других, и в частности позитивных, факторов. Так, ученые типа С. П. Королева, являясь заключенными в бериевской "шарашке", при заведомом бесправии могли иметь и имели высочайшую референтность для начальника, поскольку от их творческих решений зависела его карьера и судьба. Это противоречие между статусом власти и авторитетом хорошо показано А. И. Солженицыным в книге "В круге первом".

Важность выделенных параметров определяется двумя обстоятельствами: во-первых, представлением о необходимости и достаточности именно этих характеристик "значимого другого", без учета которых нельзя понять сущность межличностных отношений; во-вторых, тем, что эта гипотеза ориентирована на получение необходимых данных для каждого конкретного случая значимости — и реализуемые властные полномочия, и референтность, и аттракция доступны для измерительных процедур.

Последнее обстоятельство позволило экспериментально подтвердить эвристичность трехфакторной модели "значимого другого", которая первоначально носила гипотетический характер.

Так, например, в одной из экспериментальных работ (М. Ю. Кондратьев) трехфакторная модель, будучи использована в качестве теоретического алгоритма исследования статусных различий и процессов группообразования в закрытых воспитательных учреждениях разного типа (детские дома, интернаты, колонии для несовершеннолетних правонарушителей и др.), позволила выявить ряд важных социально-психологических закономерностей. В результате была получена развернутая картина межличностных отношений

119

воспитанников как в их среде, так и при взаимодействии с воспитателями.

Подросток в этих условиях заведомо признает властные полномочия представителя вышестоящего статусного слоя и безоговорочно ему подчиняется. Но, как правило, этот человек подростку антипатичен (B^+ ; P^+ ; A^-). Для высокостатусного же воспитанника "опущенный" не только не является "значимым другим", но и нередко вообще не воспринимается как личность, наделенная индивидуальными особенностями и способная к самостоятельным поступкам, его мнение не принимается во внимание, а образ негативно окрашен (B^- ; $P=O$; A^-).

Таким образом, определяющей для характеристики отверженного члена этой группы является роль невольной и постоянной жертвы, которая ему уготована в этой общности.

2.9. Проблема лидерства с позиций теории деятельностного опосредствования

То, что люди, входящие в группу, не могут там находиться в одинаковых позициях по отношению к тому, чем занята группа (к целям ее деятельности), и друг к другу, пожалуй, можно рассматривать в качестве постулата социальной психологии. Вопрос о том, как понимать и характеризовать это противостояние людей, которое закрепляется в понятиях "лидер", "руководитель", "авторитет", "ведомые", "подчиненные" и т. д., и находит отражение в их личностных характеристиках.

Каждый член группы в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, своим статусом, т. е. закрепленными за ним правами и обязанностями, престижем, который отражает меру его заслуг и вклада в общее дело, имеет определенное место в системе групповой организации. С этой точки зрения групповая структура представляет собой своеобразную иерархию престижа и статуса членов группы. Вершину этой иерархической лестницы занимает лидер группы, приобретающий право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы всех членов группы. Обычно подчеркивается, что лидер может быть, а может и не быть официальным руководителем

группы и что оптимальным является случай совпадения лидера и руководителя в одном лице. Если же такого совпадения нет, то эффективность деятельности группы зависит от того, как сложатся отношения между официальным руководителем и неофициальным лидером или лидерами.

120

Изучение проблемы лидерства за последние пять — десять лет на Западе накопило большой фонд эмпирических данных, что многократно порождало надежду на ее решение и столь же часто — разочарования. Первую серию этих надежд и разочарований вызвала "теория черт лидера", основывавшаяся на представлении о том, что лидеры являются носителями определенных качеств и умений, присущих им, и только им, имеющих врожденный характер и обнаруживающихся независимо от особенностей ситуации или группы.

Сначала на первый план вышли физические черты (рост, вес и т. д.). Быть выше других, иметь большой вес — такими представлялись признаки лидера не только в переносном, но и в прямом смысле этого слова. Но основное подкрепление "теория черт" пыталась найти в изучении личностных характеристик лидера (Е. Богардус и др.). Однако в 1948 г. американский исследователь Р. Стогдилл сравнил между собой более ста двадцати исследований "черт лидера" и пришел к выводу об отсутствии серьезных научных данных, позволяющих считать, что лидерами становятся люди, обладающие какими-то особыми чертами характера или специфическим набором этих черт.

Поиски детерминант лидерства как психологического явления уже в начале 50-х гг. смещаются в область изучения групповых взаимоотношений. Так возникает "теория лидерства как функции группы" (Г. Хомманс и др.), в которой лидер понимается как лицо, в наибольшей степени отвечающее социальным ожиданиям группы и наиболее последовательно придерживающееся ее норм и ценностей. К сожалению, "теория лидерства как функции группы" не имела доказательного характера в связи с тем, что ее логическая структура содержала "круг в определении". Ибо лидер, по определению, есть индивид, обладающий наибольшим статусом и престижем, что, естественно, свидетельствует о том, что он как лидер соответствует нормам и ценностям, которые группа приписывает лидеру.

Наиболее общепринятой в западной социологии является "теория лидерства как функции ситуации" (Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Хейр). Наблюдая, как одни и те же люди в разных группах могут занимать разное положение, играть в них различные роли (ребенок может быть "лидером" среди ребят своего двора и "ведомым" в классе; учитель может быть "лидером" в школе и лишаться этого положения в семье), ее авторы сделали вывод, что лидерство является не столько функцией личности или группы, сколько результатом сложного и многопланового влияния различных факторов при вхождении в различные ситуации.

121

Данная точка зрения, как правило, не подвергается пересмотру в современной социальной психологии, хотя и получает вместе с тем ряд уточнений. При этом используется подход, найденный еще в 50-х гг. Р. Бейлсом и уточненный затем Ф. Фидлером. Согласно вышеназванной теории, в каждой группе наличествуют по меньшей мере два типа лидеров: *эмоциональный* (обеспечивающий регулирование межличностных отношений) и *инструментальный* (захватывающий инициативу в специфических видах

деятельности и координирующей общие усилия по достижению цели). Понимание лидерства как "функции ситуации" порождает представление о *множественности* лидеров (или лидерских функций) в группе, принимающих на себя ответственность за организацию тех или иных дел или отдельных сторон общей деятельности. Предполагается, что каждая ситуация общения в группе способна выдвинуть своего "ситуативного" лидера и в принципе лидеров может быть столько, сколько членов в группе. В то же время признается возможность появления *универсального*, или *абсолютного*, лидера, единолично обеспечивающего многоплановую групповую деятельность. Соответствующая типология лидерства учитывает прежде всего эту позицию, идет ли речь об объеме деятельности (универсальный или ситуативный лидер) или содержании деятельности (лидер — генератор идей, лидер — исполнитель и т. д.).

Надо сказать еще об одной типологии лидерства, идущей от работ К. Левина, Р. Липпита и других, в которой за основу классификации принимается стиль руководства: авторитарный, демократический, либеральный. Как правило, в многочисленных работах западных социальных психологов подчеркиваются нежелательные последствия активности авторитарного лидера и оптимальность действия лидера демократического. Впрочем, в последнее время данная типология лидерства вызывает серьезные возражения своей прямолинейностью. Следует отметить, что многие социальные психологи справедливо критикуют психологические теории лидерства за неправомерные попытки перенести результаты лабораторного эксперимента в область явлений общественной жизни, где действуют многообразные социально-экономические факторы, влияние которых не способно учесть исследование, ориентированное на позитивистские концепции.

В последнее время американские психологи, и прежде всего Ф. Фидлер, сделали попытку построить "операциональную" модель лидерства, в которой были бы преодолены упрощения интерпретации лидерства как функции многообразных проблемных групповых ситуаций. Предложенная Ф. Фидлером "вероятностная

122

модель эффективности лидера" предполагает, что эффективность групповой деятельности зависит от того, насколько стиль лидера соответствует данной ситуации. Эффективность лидера определяется степенью свободы, которую допускает групповая ситуация и которая дает лидеру возможность осуществлять влияние.

Выделенные Ф. Фидлером переменные (стиль лидерства, ситуация его реализации) достаточно убедительно характеризуют состояние лидера в группе, однако, скажем сразу, они являются недостаточными для его понимания. В предложенной модели отсутствует третья важнейшая переменная, которую американский психолог не принял. Такой третьей переменной должен быть уровень развития группы, определяемый степенью деятельностного опосредствования межличностных отношений. Один и тот же "стиль руководства" в одной и той же ситуации (фактор, определяемый Ф. Фидлером как task — "задача") будет эффективным или неэффективным в зависимости от того, как и насколько поведение лидера будет опосредствовано ценностным содержанием деятельности.

Модель Ф. Фидлера исходит из представления об имманентности конфликта между лидером и группой. Ориентированный на задачу лидер, стремясь обеспечить успех ее решения группой, постоянно идет, как подчеркивает Ф. Фидлер, на риск ухудшения межличностных отношений с последователями. Это действительно более чем вероятная ситуация для определенного типа групп низкого уровня развития. Но есть ли основание

переносить эти выводы на группы, где цель групповой деятельности обладает равной ценностью для всех членов группы — и для лидера, и для ведомых?

"Вероятностная модель эффективности лидера" не может быть использована для исследования высокоразвитой группы уже потому, что ее руководитель не поставлен перед альтернативой: либо группа, либо групповая цель.

Фидлер предложил идею АСО — assumed similarity of opposite ("предполагаемое сходство противоположностей") — способ оценки стиля руководства. Величина АСО является количественным выражением установки личности по отношению к "значимым другим". Чем выше у индивида АСО, тем больше он склонен замечать недостатки "значимых других", требовать и контролировать, тем больше он ориентирован на выполнение задачи группы, а не на улучшение межличностных отношений. О противоположной установке свидетельствует низкий индекс АСО. Лица с высоким АСО соответствуют психологической характеристике авторитарного стиля руководства, низкий АСО — признак демократического

123

стиля. Генеральная идея, заложенная в методику АСО, если иметь в виду не процедуру, а результат ее применения, — это противопоставление лидера (индивида с высоким АСО) группе. Лидер с высоким АСО стремится к решению групповой задачи и поэтому он вынужден быть требовательным, даже вступая в конфликт с сотрудниками, которые, как молчаливо предполагается, в такой степени на групповую цель не ориентированы. Лидер с низким АСО выражает эту тенденцию членов группы и поэтому заботится не столько о цели и результатах их деятельности, сколько об отлаживании эмоциональных контактов с ними. Но описанная ситуация не показательна для взаимоотношений в группе высокого уровня развития типа коллектива. Совместная деятельность здесь определяется общей, принятой (присвоенной) всеми социально значимой целью, опосредствующей всю систему межличностных отношений и в том числе отношений "руководитель – подчиненные".

В группах высокого уровня развития такое деление, как "деловой", "инструментальный", "авторитарный" и "эмоциональный", "демократический" лидер, во многом теряет смысл, потому что эмоциональная интеграция детерминирована деятельностью характеристиками, деловой интеграцией. Но в таком случае главное средство оптимизации групповых отношений состоит не в их психологически обоснованной "косметике", а в такой организации групповой деятельности, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для личностных проявлений и межличностных отношений.

Если необходимо понять, оптимизировать, отладить человеческие отношения, нам надо переместить центр внимания с них самих на *содержание групповой деятельности*, на условия ее превращения из социально значимой в лично значимую для каждого члена группы. При реализации этой задачи снимаются противопоставление "делового", "авторитарного" лидера остальной группе и бессмысленная контроверза "операциональный" — "эмоциональный" лидеры. Все это дает основания заключить, что поправки, внесенные Ф. Фидлером в "ситуативную теорию лидерства", не меняют ее сути и ее общей оценки.

Противоположные точки зрения представлены в идее деятельностного опосредствования групповых взаимоотношений, согласно которой силой, сплачивающей

группу индивидов в высокоразвитую общность, служит предметная деятельность. Чтобы "поймать" эту силу в понятийную "ловушку", необходим иной аппарат, чем разработанный для описания личности и внеделовых межличностных

124

отношений. Хотя группологи и вынуждены были ввести понятие о задаче как детерминанте групповых взаимодействий, однако, будучи занесено в социально-психологические схемы исследовательской практики, оно выступило в них лишь как аморфный остаток предметной деятельности, внеположный внутренней организации группового процесса. Когда выделяется тип лидера, ориентированного на задачу, то речь идет либо о его качествах, характеризующих отношение к этой задаче (потребность в успехе, чувство ответственности, инициативность, сопротивляемость препятствиям и др.), либо о реакциях последователей и группы в целом на такой стиль лидерства. Но вне зоны социально-психологического видения остается *социогенная, группообразующая роль предметного фактора*, т. е. его роль в сплочении группы, регуляции взаимоотношений внутри ее, в создании коллективной мотивации, в динамике общения, распределении функций между ее членами, изменении социальной перцепции — словом, во всем многообразии процессов, определяющих внутренний облик этой общности как особого субъекта познания и действия.

Как же дать такую характеристику групповой деятельности, которая могла бы объяснить феномен лидерства в его многочисленных и глубоко интересующих социальных психологов проявлениях, как показать значение третьей переменной при интерпретации поведения и личностных качеств лидера?

Используем ту схему, которая уже была нами рассмотрена, но теперь применительно к проблеме взаимоотношений между лидером и ведомыми (руководителем и подчиненными).

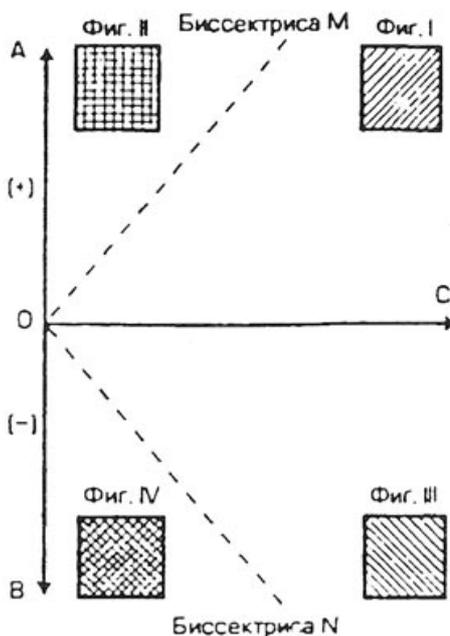


Рис. 2.2. взаимоотношения между лидером и ведомыми (руководителем и подчиненными)

Изменения, отражаемые вектором OC (рис. 2.2), свидетельствуют о нарастающей опосредствованности межличностных взаимоотношений ценностным содержанием

деятельности. Достижение поставленной общей цели предполагает осознаваемую всеми необходимость упорядочения, организации, взаимоподчинения, согласования. Социальная система реализует свои требования к данной общности, содействуя максимальной ее организованности, и задает ей ценностные характеристики.

125

Изменения, отражаемые вектором *OA*, говорят об усилении гуманного, нравственного начала в ценностных ориентациях, опосредствующих межличностные отношения, одной из важнейших характеристик которых становится демократизация отношений. Соответственно, вектор *OB* фиксирует антидемократическое развитие, автократизм, реакционность, подавление равноправия, деструкцию и дискриминацию личности в данной общности.

В условном пространстве, образуемом тремя векторами, могут быть локализованы четыре типа отношений между лидером (руководителем) и группой. Фигура I символизирует отношения, для которых характерны полновластие и самостоятельность группы, ответственность руководителя перед коллективом и сознательное подчинение руководителю, порядок и сознательная дисциплина, превращение общих интересов в сфере общественно значимой деятельности в личные интересы у каждого члена общности, а также другие составляющие *демократического стиля руководства*.

Фигура III символизирует отношения, для которых характерны произвол руководителя, его волонтаризм, строжайшая регламентированность. Заведомо привилегированный руководитель оторван от подчиненных, пребывает над ними. *Типичный стиль руководства — авторитарный*.

Фигура II демонстрирует фактическое отсутствие совместной деятельности, навыков ее осуществления; при высоком уровне гуманных отношений между людьми отсутствуют организация и управление, ответственная зависимость; лидерство имеет временный, ситуативный характер, нет требовательности и контроля за исполнением, неформальные лидеры (если они имеются) конкурируют с официальным руководителем (если его назначают); взаимная терпимость, снисходительность и всепрощение из самых лучших побуждений объективно наносят ущерб делу. *Стиль лидерства типа laissez faire, или попустительский*.

Фигура IV говорит об анархии в системе взаимоотношений, праве сильного, иерархизации отношений власти, о бездуховности и негуманности внутренних связей, об отсутствии организованности и управления. *Стиль руководства может быть охарактеризован как анархический*.

Различие стилей руководства в соответствии с предложенным способом понимания их происхождения, а также их отношением к важнейшим детерминантам имеет принципиальное значение и позволяет лучше понять многие психологические особенности лидерства.

Свою интерпретацию в рамках предложенной схемы, отражающей деятельностный подход к исследованию межличностных

126

отношений в группе, получает и "теория черт лидера", которая, по общему мнению (как в России, так и на Западе), обнаружила свою несостоятельность еще пятьдесят лет назад. Имея задачу выделить общие (природные) черты подлинного лидера, исследователи изучали конкретные, существенно различающиеся группы, в которых они отделяли лидеров от "нелидеров". Это были группы дошкольников, мальчиков в летнем лагере, студентов, военнослужащих, дискуссионные, психотерапевтические группы и т. д. и т. п. Совершенно очевидно, что деятельность в каждой из таких групп предъявляла свои специфические требования к лидеру, стимулировала проявление соответствующих личностных черт. В число этих групп попадали общности, где межличностные отношения до некоторой степени были опосредствованы содержанием совместной деятельности, и это не могло не отражаться на облике лидера. Так, например, была найдена такая последовательность черт лидеров бойскаутов (по убывающей): интерес к групповой деятельности и знание ее, установка на сотрудничество, навыки приспособления и искренность. Но в большинстве исследованных выборок совместной деятельности, по существу, не было и отношения имели относительно непосредственный характер. Соответственно изменялся и набор личностных качеств лидера. Другими словами, смешав всевозможные типы групповой деятельности, представленные к тому же в группах разного (по признаку деятельностного опосредствования) уровня развития, сторонники "теории черт" не смогли выделить какие-либо инвариантные черты "лидера вообще". Иного результата и не следовало ожидать.

Вместе с тем если дифференцировать группы по видам деятельности, а затем и по уровню группового развития, разместив их в некоем условном пространстве (рис. 2.3), то, быть может, удастся для каждого конкретного типа групп выделить некоторый набор личностных характеристик, которые могут выступать как "качества", присущие лидеру подобной группы. Можно далее предположить, что эти качества будут изменяться по всем направлениям, задаваемым этой схемой (степень опосредствования межличностных отношений и социальное или асоциальное значение этих опосредствующих факторов).

Каков же может быть характер этих изменений? Прежде всего, чем ниже группа по своему развитию, тем более вероятно, что характеристика лидера будет включать сравнительно небольшой набор качеств. В некоторых работах они были выделены и неправоммерно отнесены

127

к чертам "лидера вообще" (физическая сила, агрессивность, самоуверенность, жестокость, авторитарность). Продолжив линии *ED* и *FD* за рамки нашей схемы, другими словами, выводя их за пределы социума, мы символизируем (положение *X*) систему биологически обусловленных межиндивидуальных отношений в стае, где установлен определенный "порядок клевания", выражающий "табель о рангах" у кур и других животных ("линейная ранжировка" при наличии резко доминирующей над всеми особи: *A—B—C—D* и т. д.; "треугольная ранжировка", свидетельствующая о наличии не одного, а нескольких факторов лидирования: *A—B—C—A*). Эти факторы — прежде всего физическая сила и агрессивность. Если вновь вернуться в сферу социальных детерминант, то нельзя не вспомнить, что исследователи констатировали наличие как "линейной", так и "треугольной" ранжировки. Это еще одно подтверждение архаичного характера взаимоотношений между лидерами и ведомыми в группах низкого уровня развития.

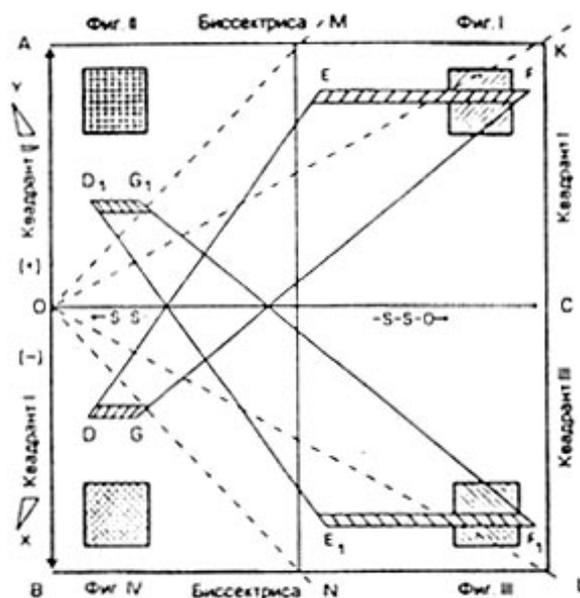


Рис. 2.3. Личностные характеристики лидера в группах различного уровня развития

Чем выше по своему развитию группа, тем более сложный и обширный набор нравственно оправданных личностных характеристик требуется для описания ее лидера (EF). Именно здесь возможно компенсирование одних качеств другими, что объясняет широкую их вариативность, кстати, не раз отмечавшуюся исследователями. Опосредствованность качеств содержанием конкретной групповой деятельности в свою очередь ведет к их вариативности по признаку специфики этой деятельности. В силу этого группа высшего уровня развития обеспечивает многообразие личностных черт своих лидеров. Сила и гибкость структуры этих групп может выражаться, в частности, и в том, что, к примеру, способными осуществлять функции лидера могут оказаться два индивида, весьма различающиеся по своим личностным качествам.

Фигура $DEFG$ может быть перевернута относительно оси OC , и тогда мы с ее помощью отразим проблему "черт лидера" применительно

128

к группе, характеризующейся проявлениями бюрократизма, и к диффузной группе с положительной направленностью. Тогда на полюсе E_1F_1 (корпорация, взаимоотношения в которой интенсивно опосредствованы антисоциальными ценностными характеристиками) можно ожидать у лидера *любого набора любых черт*, так как качества его личности вообще не имеют значения в связи с тем, что он бюрократически навязан группе и пользуется властью не в силу каких-либо своих личных достоинств, а исключительно за счет извне полученных прерогатив. На другом полюсе может быть выделен (он и в самом деле неоднократно выделялся экспериментально) сравнительно небольшой набор качеств, создающих наиболее благоприятные условия для свободного общения и всеобщего благоденствия в группе, где люди связаны друг с другом только эмоциональным притяжением, а не какой-либо деятельностью (интеллектуальное превосходство, доброта, сострадание, внешняя привлекательность). Если мы продолжим линии E_1D_1 и F_1G_1 за пределы реального социума (положение Y), то, очевидно, окажемся... в "царствии небесном", или в мире идеальных представлений о душевных качествах лучших среди смертных. Набор богоугодных качеств у серафимов, херувимов, архангелов и всех других небесных "лидеров", точнее, "заступников" и "хранителей" в ангельском чине весьма скуден.

Отсюда мы можем сделать вывод, что критики представлений "о чертах лидера" и правы, и не правы. Правы, когда они говорят о бесперспективности усилий выделить черты "лидера вообще", а тем более объяснить их какой-то природной предрасположенностью к лидерству. Не правы же, когда не видят, что в огромном материале по "чертам лидера" представлены группы разного уровня развития, где в одном случае может быть жестко зафиксирован конечный набор качеств лидера, соответствующий узкому содержанию деятельности данной группы, а в другом — широкая вариативность положительных личностных характеристик, которые не могут быть сведены к конечному множеству, к каким бы способам анализа ни прибегал исследователь (группировка, факторизация и т. д.).

Но основной порок "теории черт лидера" лежит в иной плоскости. Черты лидера не являются исходными и тем более единственными детерминантами лидерства, потому что не столько лидер создает ситуацию доминирования в группе, сколько группа порождает, выбирает, приемлет, культивирует и т. п. определенный тип лидера. Лидерство как социально-психологический феномен возникает в результате взаимодействия человека и конкретных общественно обусловленных обстоятельств предметной деятельности, субъектом которой он является как член группы определенного уровня развития.

129

Социально-психологический облик группы первичен, черты лидерства в ней вторичны. Все сказанное не имеет своей целью как-то дискредитировать проблему "черт лидерства", но позволяет выявить ее подлинное место в строе социально-психологического знания.

Едва ли не важнейшая характеристика лидера связана с избирательностью, предпочтительностью, которой его наделяют члены группы, выделяя его среди всех по каким-то признакам, подлежащим психологическому изучению. Что составляет основу такого выбора?

При решении данного вопроса социальная психология фактически апеллирует к социометрическому выбору, в соответствии с которым группа (все или большинство ее членов) выбирает определенного индивида, признанного наиболее пригодным и желаемым для выполнения руководящих функций. В привлекательности личности лидера теоретический анализ легко обнаруживает эмоциональные тяготения как основу межличностного выбора. Однако не случайно исследователи подчеркивают неправомочность отождествления "лидера" и социометрической "звезды". "Звезда", т. е. наиболее эмоционально-притягательный член группы, не обязательно выступает в качестве доминирующего в процессе общения. Точно так же лидер не обязательно является социометрической "звездой"... «В то же время не исключено, что лидер может одновременно быть и социометрической "звездой"»¹.

С этими суждениями нельзя не согласиться. Однако остается непроясненным, какая система межличностного выбора — если не социометрическая — обуславливает избираемость, выделение лидера, какие внутригрупповые связи закрепляют его лидерское положение, в каких случаях лидер и социометрическая "звезда" едины в одном лице, а в каких нет.

Социометрические выборы (субъект-субъектная связь) представляют собой лишь внешнюю, лежащую на поверхности систему связей, обуславливающих выделение лидера. За ней же скрывается другая, более глубинная система межличностных связей, в большей степени выявляющая деятельностный, ценностный характер межличностных

отношений. Ею прежде всего является система субъект-субъект-объектных отношений. Напомним: субъект, стремясь как-то воспринять, понять, осмыслить, принять или отвергнуть некоторый объект (им может быть идея, цель и способ деятельности, конкретная ситуация, чьи-либо, в том числе и самого субъекта, личные качества и т. д.), обращается к другому субъекту как к возможному источнику ориентации в этом объекте. Социальное опосредствование

130

выступает здесь как опосредствование конкретным человеком. Референтность, авторитетность — все это проявления данного типа отношений.

Чем выше группа по уровню развития, чем в большей степени межличностные отношения в ней опосредствованы содержанием и ценностями совместной социально заданной деятельности, тем более вероятно, что появление и стабилизация лидера в группе происходит как реализация именно этих отношений.

В группах диффузного типа преобладают субъект-субъектные отношения. Различие групп по уровню развития объясняет отмеченное, но не получавшее на протяжении долгого времени истолкования совпадение "звезды" и "лидера", характерное для диффузной группы, и отсутствие достоверной связи между ними в группах высокого уровня развития.

Сущность лидерства в условиях совместной деятельности составляет выбор группой одного или нескольких членов, к которому или к которым она обращается, чтобы обрести ориентацию в объекте групповой деятельности (в понимании ее цели, в применении средств, необходимых для успешного осуществления, и т. д.). Симпатии или антипатии могут сопутствовать такому выбору, но не детерминируют его. По существу, лидер — это *наиболее референтное для группы лицо* в отношении совместной деятельности, некий общий для группы средний член межличностных отношений, оказывающих влияние на ее эффективность.

Однако основания для возникновения этой референтности окажутся различными в зависимости от характера ценностей, опосредствующих межличностные отношения.

Если иметь в виду психологическую характеристику личности в группе высокого уровня развития типа коллектива (ось *ОК*), то ценностные ориентации лидера, к которым обращается общность, характеризуются исторической прогрессивностью в широком смысле этого слова (отвечают интересам общественного развития, направлены на реализацию социально значимых целей и т. д.), проникнуты демократизмом и гуманностью. Независимо от того, облечен ли лидер официальной властью, группа наделяет его атрибутами авторитета, т. е. признает за ним право оценивать значимые обстоятельства совместной деятельности (и систематически запрашивает эти оценки), а также принимать решения, которые становятся определяющими для всей группы. Весьма вероятно, что у лидера статус референтометрической "звезды" в сфере задач групповой деятельности может сочетаться со статусом социометрической "звезды". Однако это не необходимое сочетание, так же лежащие в основе социометрического

131

выбора симпатии и антипатии возникают не только в связи с содержанием групповой деятельности, но и в результате многопланового общения членов группы.

Если иметь в виду психологическую характеристику личности в группе, где ведущими являются бюрократические отношения (ось OL), то ценностные ориентации лидера характеризуются здесь качествами, отрицательными по отношению к общественному прогрессу, качествами антигуманными. Лидер оказывается референтным для группы не столько в результате свободного выбора ее членов, сколько в связи с тем, что он является носителем власти, и поэтому к его оценкам и мнению члены группы вынуждены обращаться, чтобы не навлечь на себя те или иные санкции. Если в высокоразвитой группе типа коллектива можно говорить о подлинной власти авторитета, то в корпоративных группировках речь может идти лишь об авторитете власти и только власти, поддерживаемой извне. Совпадение лидера и социометрической "звезды" в таких группах весьма мало вероятно, так как лидер не является избранным по социометрическим критериям. Вместе с тем он как *личность* не оказывается предпочтительным и по критериям референтности. Референтна здесь не личность, а положение, статус, роль лидера, наделенного властными полномочиями безотносительно к личности, оказавшейся носителем данной роли. В этих условиях при смене лидера путем вмешательства извне смещенный лидер немедленно утрачивает черты "референтности", а новый столь же незамедлительно их обретает.

Если иметь в виду, что по координате OC в направлении от C к O выраженность субъект-субъект-объектных отношений убывает и нарастает выраженность субъект-субъектных отношений, то при оси OM лидерство должно характеризоваться фактическим совпадением лидера и социометрической "звезды". При этом отсутствие совместной групповой деятельности объясняет то обстоятельство, что лидер не является наиболее референтным лицом для всей группы, а если и оказывается наделенным характеристиками референтности, то по случайным причинам, в связи с различными ситуациями общения и прошлым опытом каждого из членов группы.

Иную картину взаимоотношений лидера и группы мы увидим, прослеживая их по оси ON . Здесь также возможно совпадение лидера и социометрической "звезды". Однако социометрический выбор, как можно предполагать, будет основываться не столько на симпатии, сколько на страхе перед группой и всем, что стоит за группой, на страхе, который блокирует только надежда обрести сильного покровителя. В этой роли и выступает лидер. Не исключено, что социометрические и референтометрические выборы здесь будут совпадать,

132

так как совместная предметная деятельность группы отсутствует. Вместе с тем типичное для группы анархического типа насилие всех над каждым и страх каждого перед всеми могут усиливать референтность лидера именно в отношении оценки, которую он дает каждому члену группы. Как показывают наблюдения, заключенные, находящиеся в следственном изоляторе, весьма чувствительны к оценке, которую мог бы дать им субъект, занимающий лидирующее положение в камере.

Необходимо подчеркнуть вероятностный характер предложенной здесь модели лидерства. Конкретные группы, как правило, не располагаются на концах осей OM , ON , OK , OL и могут занимать любое положение в рассмотренном условном пространстве.

Во всяком случае, изученные группы, как правило, могли быть отнесены к квадранту I (взаимоотношения в них в большей или меньшей степени опосредствованы социально ценным содержанием совместной деятельности) и сравнительно редко — к квадранту II (недавно сформированные группы, еще не объединенные общей деятельностью).

Действия и взаимоотношения в изучаемых группах (спортсменов, рабочих, учащихся, работников сферы правопорядка и т. д.) обнаруживают зависимость от нравственных ценностей, хотя уровень их развития оказывается различным. Именно в этом смысле надо понимать их разделение на группы высокого уровня развития и группы относительно низкого уровня развития.

Использование здесь (как, впрочем, и в других разделах этой главы) понятия "низкий уровень развития" не вполне соответствует сути дела, так как речь идет лишь о сравнительно менее высоком уровне развития группы, а не собственно о группах низкого уровня развития, которые никоим образом не могут рассматриваться как модификации высокоразвитых групп типа коллектива ни по характеру ценностей, которые разделяют их члены, ни по целям совместной деятельности.

2.10. "Решетка противостояния позиций"¹

В предыдущем разделе говорилось о том, что важнейшим параметром межличностных отношений является уровень развития группы. Имеется в виду общая интегративная социально-психологическая характеристика группы, обнаруживающая опосредствованность межличностных отношений содержанием и организацией совместной

133

деятельности и действующими в группе нравственными нормами и ценностями.

Как было показано выше, введение в социально-психологический эксперимент принципа деятельностного опосредствования позволило построить типологию групп, учитывающую уровень ее развития и выделяющую коллективы, просоциальные ассоциации, диффузные группы, асоциальные ассоциации, корпорации.

За годы, которые прошли с того времени, когда сложились основы стратометрической концепции, накоплено и введено в научный оборот значительное количество методических приемов для изучения параметров группового развития, характеризующих феноменологию межличностных отношений в группах и коллективах. Сюда могут быть отнесены методики, выявляющие коллективистическое самоопределение, ценностно-ориентационное единство, коллективистическую идентификацию, референтность, мотивационное ядро межличностной предпочтительности, коллективное доверие и ряд других. Большинство из используемых методик разработаны непосредственно нами и нашими сотрудниками. Вместе с тем оказалось возможным в отдельных случаях модифицировать и использовать заимствованные методические приемы. Так, например, М. Ю. Кондратьев, конструируя процедуру своего экспериментального исследования, обратился к способу выявления "личностных конструкторов" по Д. Келли, и его данные получили адекватную интерпретацию с позиций теории деятельностного опосредствования.

Экспериментальные методики, направленные на изучение уровня развития группы, имели своей целью выяснить наличие постулируемого феномена (например, самоопределения личности в группе¹) в одних и отсутствие в других группах, причем предполагалось, что они будут более выражены и качественно своеобразно представлены в коллективе и отсутствовать или слабо проявляться в недостаточно или низко развитых группах. Валидизация исследуемого феномена как параметра именно группы типа

коллектива осуществлялась либо путем обращения к социологическим экспертным оценкам, либо при использовании опросных методик социально-психологического

134

самовосприятия коллектива, либо при их комбинированном применении. Обе методики сыграли весьма важную роль при решении специальной задачи валидизации феноменологии групп.

Применение непсихологических критериев было на первых этапах разработки стратометрической концепции необходимо для отбора экспериментальных групп, заведомо различающихся между собой по уровню развития, и обеспечения ее "внешней" валидизации. Однако с самого начала было очевидно, что выявление непсихологических критериев оценки групп не сможет выступить как инструмент для определения уровня группового развития, так как этот прием не был предназначен для решения важнейшей задачи, которого ожидает от социального психолога общественная практика. Не говоря о многом другом, он был способен обнаруживать лишь самые грубые отличия групп друг от друга по их общим социологическим характеристикам. При обращении к непсихологическим критериям задача определения уровня развития группы фактически перекладывается на плечи тех, кто именно от психологов ждет ответа на этот вопрос: на руководителей предприятий, на учителей, социальных работников и т. д.

В свою очередь опросная методика выявления самовосприятия коллектива также оказалась весьма полезной для разработки психологических теорий. Обращаясь к самовосприятию группы, исследователь получал общее впечатление о самочувствии членов группы. Можно было выделить группы благополучные и неблагополучные (а это всегда важно знать). Однако здесь вряд ли можно было рассчитывать на более точное выявление, а главное, на дифференциальную диагностику внутригрупповых отношений уровня развития группы. Если при использовании непсихологических критериев решение диагностической задачи возлагалось на внешнего наблюдателя (не психолога!), то в данном случае с той же задачей изнутри группы имели дело лица, обладающие не большей социально-психологической компетентностью. Нельзя полагаться на умение респондентов давать четкую оценку множеству характеризующих явлений (к примеру, отвечать на вопрос типа: свойственно ли членам коллектива подчинение личных интересов общественным интересам). Этот ответ предполагает высокий уровень наблюдательности в процессах социальной перцепции, в чем нет должной уверенности. Он является зачастую следствием внутригруппового фаворитизма, минимизирующего отрицательные оценки членов своей группы (ситуация опроса имплицитно задает респонденту соревновательный импульс по отношению к неким другим группам), оказывается проявлением феномена "социальной желательности". Все сказанное не исключает использования индексов самовосприятия группы в сочетании с другими

135

показателями, но, до известной степени, ограничивает его диагностические возможности.

Отсюда возникла задача построения соответственно диагностических методик выявления уровня развития группы и ее социально-психологической характеристики. Было очевидно, что основу этой диагностической системы должны образовать выделенные и валидизированные психологические параметры межличностных отношений, обращение к которым способно дать качественно отличающиеся результаты в различных группах.

Однако переход от исследовательских методик к построению системы диагностики представляет, как известно, значительную теоретическую, методологическую и техническую сложность. Не останавливаясь на всей совокупности связанных с этим проблем, укажем лишь некоторые из них.

Прежде всего необходимо отобрать среди многих параметров, и соответственно нацеленных на них методик, те, которые в полной мере отвечают именно задаче дифференциации групп по признаку уровня развития. Так, например, бесспорно важный параметр групповой интеграции — согласованность функционально-ролевых ожиданий — не обладает дифференцирующими возможностями по отношению к коллективам и корпорациям, которые могут иметь равно высокие соответствующие индексы.

Основу для отбора необходимых параметров и соответствующих методов задает само определение уровня группового развития, где подчеркиваются две его фундаментальные характеристики: опосредствованность, во-первых, межличностных отношений предметным содержанием совместной деятельности и, во-вторых, нравственными ценностями, функционирующими в группе и ориентирующими совместную деятельность и общение. Первая характеристика дает возможность отличать коллектив и корпорацию от ассоциаций (как асоциальных, так и просоциальных), вторая позволяет отделить коллектив и просоциальную ассоциацию (которая при благоприятных условиях организации совместной деятельности может стать полноценным коллективом) от корпорации и асоциальной ассоциации. В совокупности обе характеристики определяют все четыре крайние типологические позиции в условном пространстве существования групп различного уровня развития: опосредствованность межличностных отношений предметным содержанием деятельности и социально значимыми нравственными ценностями (коллектив); опосредствованность предметным содержанием деятельности и отсутствие нравственных ценностей (корпорация); наличие нравственных ценностей при отсутствии опосредствованности совместной деятельностью

136

(просоциальная ассоциация); отсутствие социально значимых нравственных ценностей при отсутствии деятельностного опосредствования (асоциальная ассоциация).

Таким образом, задача первоначально сводится к тому, чтобы из числа имеющихся методик выбрать одну, обладающую наибольшей чувствительностью при выявлении аспекта *опосредствованности содержанием* (целями, задачами, программой и т. д.) совместной деятельности (первая позиция), и одну, наиболее полно и точно охватывающую *опосредствованность нравственными ценностями*, принятыми в группе (вторая позиция). Эти методики, разумеется, должны были быть проверены на валидность и надежность и отвечать при этом ряду других требований: быть портативными, не требовать громоздкой аппаратуры, быть пригодными для проведения полевых обследований, допускать возможность повторного проведения опыта, в минимальной степени утомлять испытуемых и даже по возможности быть для них интересными и при всем при этом обнаруживать полное единство методического приема и теоретической конструкции, которая его определяет.

Исследовательская практика подсказывает выбор двух параметров, в наибольшей мере отвечающих этим требованиям. Это — по первой позиции — *ценностно-ориентационное единство*, выступающее как сплоченность группы при достижении целей совместной деятельности. Эта методика многократно описывалась. По второй позиции это внутрigrупповая *идентификация*. Методическая процедура выявления ее эмпирического

референта — действенной групповой эмоциональной идентификации (ДГЭИ)¹ — также довольно прочно вошла в обиход социальной психологии.

Эти методики, экологическая валидность которых получила подтверждение на исключительно большом контингенте испытуемых (школьники, студенты, рабочие, военнослужащие и т. д.), представляются наиболее пригодными для построения диагностики группового развития и получения содержательных характеристик групп.

137

Однако надо обратить внимание на некоторые принципиальные трудности, с которыми сталкивается социально-психологическое изучение межличностных отношений, как только, решая задачи диагностики, оно выходит за стены лаборатории, и от которых не избавлено обращение к интересующим нас индексам. Выделенные методики (особенно ДГЭИ, являющаяся по процедуре аппаратурной) неудобны при массовом обследовании. Так, при изучении уровня внутригрупповой идентификации к прибору могут быть приглашены не более четырех – шести человек, и чтобы обследовать большее число членов группы, потребуется затратить очень много времени.

Что касается методики определения ценностно-ориентационного единства, то применение ее к большим контингентам испытуемых ведет к усреднению показателей, в результате чего хотя и будет улавливаться общая тенденция возрастания или падения уровня групповой сплоченности, но значимые характеристики обследуемой общности не окажутся в должной мере информативными для потребителя.

Как же преодолеть эти трудности и сделать исследовательские методики пригодными для диагностических целей? Для ответа на этот практически важный вопрос следует вновь возвратиться к основанному на принципе деятельностного опосредствования пониманию природы межличностных отношений.

Социально-психологическая характеристика коллектива как группы высшего уровня развития предполагает, что каждый его член *относится к другим, как к самому себе, и к себе, как ко всем другим, исходя из нравственно оправданных и социально-ценных оснований*¹. Это значит, что существование неизбежной для любой группы иерархии статусов, должностей, ролей, престижа и т. д. не должно сказываться на действительности этого важнейшего нравственного принципа.

Если представить себе людей, находящихся на одной и той же ступени иерархической лестницы (к примеру, нескольких новичков, пришедших в сложившуюся группу), то особенности взаимоотношений между ними (доверие, уважение, требовательность и т. п.) менее информативны для характеристики всей группы, нежели взаимоотношения между "аборигенами" группы и новичками. Тип взаимоотношений между начальниками и подчиненными дает нам больше данных о характере группы, чем взаимоотношения между подчиненными. Основания для такого рода выводов дает не только опыт житейских наблюдений, но и результаты конкретных экспериментальных исследований (А. К. Ерофеев). Так, показано, что в эффективно работающих подразделениях подчиненные пользуются авторитетом в глазах начальства, и это выступает подтверждением наличия благоприятных

138

взаимоотношений, в то время как в подразделениях, которые могут в социально-психологическом плане трактоваться как группы недостаточно высокого уровня развития и низкой эффективности (по данным экспертных заключений), авторитета подчиненного для начальника фактически не существует. Была экспериментально проверена и подтверждена гипотеза¹, согласно которой в коллективе к каждому новому члену заранее подходят как к равному по своему праву на сочувствие и поддержку. В другом исследовании выявлено единообразие высоких эмпирических показателей ДГЭИ в коллективе по отношению к лицам с различным статусом.

М. Ю. Кондратьев, сопоставляя взаимоотношения лиц, занимающих лидирующие позиции, с находящимися на нижней ступени иерархической лестницы, показал, что в коллективе каждый член его независимо от рангового места выступает для всех (в том числе для лидеров и руководителей) как личность. В группах же низкого уровня развития личностными чертами наделяют прежде всего лиц, занимающих господствующие позиции, лишая тех, кто оттеснен на нижние ступени своеобразного "табеля о рангах", права на собственно личностные, сохраняя за ними только одни лишь функционально-ролевые характеристики ("феномен нисходящей слепоты").

Если в целях диагностики сделать предметом изучения именно взаимоотношения *по вертикали* одной стороны, то возникает возможность получить более точную картину групповых отношений, без сопоставления *всех со всеми*, а с другой стороны, предельно упростить и облегчить диагностическую процедуру. По существу психолог имеет дело со своего рода репрезентативной выборкой, а не со всем контингентом испытуемых. При этом в ней оказываются смоделированы существенно важные феномены групп, наиболее отчетливо обнаруживающиеся в "силовом поле", расположенном между статусными полюсами. Если допустимо обращение к метафоре, на изучаемую группу набрасывается своего рода сетка, натянутая между двумя параллельными линиями, напряжение которой зависит от общего состояния психологического климата группы.

Идея проектирования диагностического исследования уровня группового развития, таким образом, состоит в использовании двухступенчатой схемы обследования. На первом (предварительном) этапе в группе выделяются лица, занимающие полярные позиции в иерархии статусов. Никакого труда не составляет выделить лицо, находящееся на верхней ступени должностной лестницы, и лицо, занимающее на ней последнюю ступеньку, а также "старожил" и "новичка"

139

в группе. Весьма простой и необременительной для испытуемых и для экспериментатора, как известно, является социометрическая и референтометрическая процедура, дающая возможность выяснить, с одной стороны, социометрическую "звезду", а с другой — "отверженного" и точно так же "референтометрического лидера", т. е. наиболее авторитетного члена группы, чье мнение о значимых для группы событиях и лицах оказывается для большинства наиболее важным, за которым признается право давать значимые для всех оценки и принимать решения. В противоположность ему можно обнаружить субъекта, никем в референтометрическом тесте не избранного.

Дальнейшая работа ведется с этими отобранными, полярными по указанным признакам парами (второй этап диагностической процедуры). Само собой разумеется, что число испытуемых уменьшается не менее чем в десять раз (если изучается школьный класс, то тестируется не 30—35, а 6—8 человек).

Если построить диагностическую модель *интеграции группы через дифференциацию статусов*, которая обозначается как "решетка противостояния позиций" (рис. 2.4), то первостепенный интерес будут представлять взаимоотношения по вертикали ($P \rightleftharpoons \Pi$) ($C \rightleftharpoons H$) ($СЗ \rightleftharpoons СО$) ($РЛ \rightleftharpoons РН$).

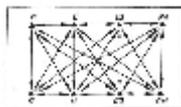


Рис. 2.4. "Решетка противостояния позиций"

Р — руководитель; П — подчиненный; С — "старожил" группы; Н — "новичок"; СЗ — социометрическая "звезда"; СО — социометрический "отверженный"; РЛ — "референтометрический лидер"; РН — референтометрический неизбираемый

Вместе с тем информативны и многие другие индексы. Таковы связи, прослеживаемые по горизонтали той же решетки, например: $P \rightleftharpoons РЛ$, а именно то, как официальный руководитель соотносится с неофициальным лидером, высокореферентным лицом, признанным в группе авторитетом.

Соотнесенные по диагоналям решетки пары, в свою очередь, существенны для понимания внутригрупповых процессов. Обращение к связи по диагоналям, во-первых, подтверждает истинность основных результатов, задаваемых строго вертикальным противостоянием позиций (статусов престижности, авторитетности и т. д.) и устраняет возможную ошибку психолога, которого иногда может ввести в заблуждение, например, высокий индекс ДГЭИ руководителя, взятого в паре с подчиненным (не

140

исключено, что исследователь случайно столкнулся с особым случаем личной симпатии тестируемого именно к этому лицу). Коррекция в этих обстоятельствах обеспечивается как наличием соответствующих индексов по другим вертикалям, так и соотнесением руководителя по диагоналям решетки с другими лицами, принадлежащими к "нижнему эшелону" групповой иерархии ($P \rightleftharpoons H$; $P \rightleftharpoons СО$; $P \rightleftharpoons РН$). Во-вторых, диады, связанные по диагоналям, обогащают общую картину межличностных отношений в группе и позволяют осуществлять более точную педагогическую, управленческую или психотерапевтическую их коррекцию. В группах типа коллектива надо ожидать приблизительно равных количественных показателей по изучаемым параметрам при выявлении отношений сверху вниз и снизу вверх решетки противостояния позиций в группе и по ее горизонталям. В других группах, отличающихся от коллектива по уровню развития, очевидно, возможно зафиксировать весьма показательную дифференциацию взаимоотношений по всем направлениям диагностической решетки.

На основе этих измерений может быть сделана попытка вычислить совокупный показатель выраженности групповой интеграции. Назовем его *индексом психологической дистанции* в межличностных отношениях между противостоящими позициями системы групповой дифференциации. Наименьшие значения этого индекса могут свидетельствовать о высоком уровне группового развития. Наименьшая психологическая дистанция здесь — наименьший разброс показателей ценностно-ориентационного единства в группе, наименьшая разница индексов коллективистической идентификации в независимости от рангов и статусов лиц, включенных в групповое взаимодействие; наименьшие различия при возложении и принятии ответственности при успехе или неуспехе совместной деятельности у всех участников. Этот индекс показывает степень

сближения ценностей и позиций членов коллектива, отсутствие противостояния и отдаленности друг от друга по важнейшим характеристикам межличностных отношений.

Зафиксированная наибольшая психологическая дистанция говорит о психологической отдаленности и отчужденности людей, не понимающих и не принимающих друг друга.

Итак, предложим общий методологический принцип диагностического исследования уровня развития групп и психологического климата в них. Если принять во внимание запросы практики, постоянно нуждающейся в диагностических социально-психологических данных, то предложенный нами способ, как можно рассчитывать, окажется полезным для различных психологических служб, прежде всего ввиду его портативности и очевидной нацеленности на сущностные

141

характеристики коллектива. В то же время, очевидно, понадобится внести необходимые уточнения в схему конкретного психологического обследования с использованием "решетки противостояния позиций", которые окажутся доступными прежде всего для тех, кто первыми попытаются применить рассмотренный диагностический способ в реальной деятельности психолога-практика.

Впрочем, такую вполне успешную попытку сделал в своем исследовании А. К. Ерофеев. Дальнейшая работа (М. Ю. Кондратьев) в этом направлении продолжается, и это позволяет надеяться, что экспресс-диагностика развития группы будет существенно усовершенствована.

2.11. Деятельностная парадигма в социальной психологии

Разработка психологической теории групп является важной задачей для российской социальной психологии. Но каждая частная, специальная теория должна быть органической частью теории общей. Как же связана социально-психологическая теория межличностных отношений в группах с важнейшими принципами психологического исследования? Разрабатываемая нами концепция исходит из такого *общепсихологического понимания человека*, основу которого составляет обращение к предметной деятельности.

С нашей точки зрения, основной теоретический смысл обсуждаемой здесь концепции состоит в *распространении принципа деятельности, образующего центральное звено общепсихологического понимания человека, на область социальной психологии*. Ввод категории деятельности позволяет социально-психологической теории обрести новые возможности, изменить понятийный строй всего социально-психологического знания.

Разумеется, никто ныне в социальной психологии не помышляет изучать и трактовать человека вне его социального окружения, вне группы, вне общности, к которой он принадлежит. Как раз наоборот, групповое взаимодействие, групповые взаимоотношения являются *предметом* социально-психологического исследования. Нельзя сказать, что в работах социальных психологов игнорируется тот факт, что эти взаимоотношения и взаимодействия происходят в группе, реально функционирующей, трудящейся, осуществляющей определенные социальные цели. Однако признание этого обстоятельства не всегда влияло на развитие социально-психологических исследований в направлении, которое подсказывало общепсихологическое понимание человека. Между тем, так же как *индивид* в предметной деятельности изменяет окружающий

мир и посредством этого изменения изменяет себя, становится *личностью*, социальная *группа* в своей совместной социально значимой деятельности конструирует и изменяет систему межличностных отношений и межличностного взаимодействия, становится *коллективом*. В социальной психологии, как и в психологии общей, действует принцип *внутреннее через внешнее*. Феномены межличностных отношений отчетливо это обнаруживают. Так, коллективистическое самоопределение в отношении задач групповой деятельности складывается как результат активной деятельности коллектива по претворению в жизнь поставленных перед ним целей, т. е. межличностные отношения преобразуются деятельностью коллектива, которая направлена *вовне*, на присвоение социально значимого предмета, а не на сами эти межличностные отношения.

При этом подходе общепсихологическое понимание предметной деятельности расширяется за счет включения в нее понятия коллективной деятельности.

Что может внести и что уже вносит принцип деятельностного опосредствования в общую социально-психологическую теорию, не так легко понять и увидеть, потому что, первоначально зародившись в области изучения групп (стратометрический подход), он и не претендовал на выход за пределы этой сравнительно узкой, хотя и важной области. Идея деятельностного опосредствования принималась как эвристически ценная лишь для понимания психологии группы и выделения особых закономерностей, которым подчинена многоуровневая внутригрупповая активность.

Эта *приспособленность стратометрической концепции к задачам межгрупповой дифференциации* не позволяла видеть перспективы ее распространения на другие разделы социально-психологической науки. Л. С. Выготский в свое время остроумно заметил, что, по мере того как теория распространяется на новые и новые области, ее объем возрастает до бесконечности, а научное содержание столь же закономерно падает до нуля. И все-таки единственным основанием для такого распространения может быть реальная всеобщность идей, положенных в основу данной концепции. С нашей точки зрения, понимание социально детерминированной *предметной деятельности* как творца человеческих отношений обладает такой мерой всеобщности.

Рассматривая коллектив в качестве *субъекта* совместной социально обусловленной деятельности, можно увидеть, как он *опредмечивается в объекте* своей деятельности и вместе с тем как этот объект *распредмечивается в субъекте*, в коллективе, опосредствуя и преобразуя межиндивидуальные связи и отношения. С нашей

точки зрения, такое понимание детерминирующей роли предметной деятельности может быть распространено на интерпретацию любых межличностных отношений, хотя эффекты деятельностного опосредствования в них могут быть стертыми, неявными.

Деятельностное опосредствование, выступающее как системообразующий признак, позволяет выделить коллектив как группу, в которой процессы определяются содержанием совместной общественно ценной деятельности, и тем самым вводит новый предмет изучения, которого не знала и не знает традиционная зарубежная психология.

Принцип опосредствования межличностных отношений содержанием совместной деятельности обнаруживает себя, как можно полагать, в любых совместно действующих

группах, а таковыми являются бесчисленные сообщества, возникающие в условиях любой социальной формации. Исключение составляют собственно диффузные группы, излюбленный лабораторный контингент у традиционной психологии для изучения процессов в малых группах. Вопрос не в том, опосредствуются или не опосредствуются деятельностью межличностные отношения в недиффузных сообществах или малых группах, — а они также изучаются (в армейских подразделениях, на производстве и т. д.), — они, безусловно, ею опосредствуются. Вопрос в другом: каково содержание этой совместной деятельности, какие цели она преследует, чьим интересам служит и т. д. Эти моменты в конечном счете и будут определять характер складывающихся межличностных отношений в группах, и последние неизбежно окажутся различающимися между собой по многим параметрам.

Так уж произошло, и на то есть свои исторические причины, что традиционная (как российская, так и зарубежная) социальная психология не усмотрела в системе изучаемых ею межличностных отношений и групповых процессов действия принципа опосредствования деятельностью, не разглядела процесса развития группы и появления высших стадий этого развития, не обратила внимания на возможность многоуровневого, многослойного строения высокоразвитых групп.

Теории традиционной социальной психологии оказались ограничены шорами, оставляющими в поле их зрения лишь узкую полосу эмпирических фактов по поводу определенного типа экспериментальных малых групп. Но соответствующие методы их изучения, выводы, обобщения ни в коем случае не подлежат переносу на широкую область психологического изучения более или менее развитых групп.

144

Теоретический смысл концепции деятельностного опосредствования не сводится лишь к распространению принципа деятельности на сферу социальной психологии. Предлагаемый подход открывает заманчивую возможность рассмотреть социально-психологическое исследование в свете идеи об опосредствованном характере психических свойств человека, сформулированной Л. С. Выготским. Функцию опосредствования, как известно, обеспечивает использование знаков, с помощью которых происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Именно эта идея оказалась плодотворной для разработки наиболее продвинувшихся отраслей психологической науки, прежде всего генетической и педагогической психологии.

Психические функции складываются сначала в интерпсихическом плане, а затем в интрапсихическом — такова генетическая последовательность развития психики, по Л. С. Выготскому. Отсюда очевидна роль первичных групп, в которые включен ребенок, для его формирования: свойства личности сперва складываются в этих группах в виде отношений детей, а затем укореняются в деятельности. Но если Л. С. Выготский убедительно показал, что категория интрапсихического содержит функцию опосредствования, то, с другой стороны, можно попытаться продолжить его мысль, двигаясь от интра- к интердетерминантам поведения, от индивида к группе. Очевидно, что интерпсихическое, в свою очередь, тоже должно предполагать наличие опосредствующего фактора, некоего среднего члена, который становится структурным центром, функционально определяющим все процессы, которые образуют в своей совокупности групповое поведение и межличностные отношения. Таким структурным центром является *совместная, социально детерминированная деятельность*. Стратометрическая концепция позволила выявить опосредствующие факторы, обуславливающие поведение индивидов в группе, и осуществить дифференцированный

анализ зависимости личностных характеристик от уровня развития группы или коллектива, в также от ценностей и структуры общества, в котором эти группы функционируют. Последнее обстоятельство открывает новые пути изучения и понимания личности.

Таковы основные связи, включающие социально-психологическую теорию межличностных отношений в контекст общей теории советской психологической науки. Социально-психологические исследования на основе деятельностного подхода имеют сравнительно краткую историю, но, вливаясь в поток теоретической мысли, источником которой является принцип деятельности, они обретают надежные ориентиры и перспективы.

145

Глава 3

ЛИЧНОСТЬ В ТРЕХ "ИПОСТАСЯХ": ТЕОРИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

3.1. К истории психологии личности

Личность — одна из важнейших психологических категорий. В ней оказываются интегрированы, к ней стянуты все базовые категории: индивид, образ, действие, мотив, отношение, переживание.

Человек, как это очевидно, — не конгломерат разрозненных признаков, психических элементов. В практике общения люди усматривают друг в друге более или менее целостный образ, который позволяет отличать одного субъекта от другого по его не только внешнему, но и внутреннему облику.

Проблема личности и сущности ее психологических характеристик приобрела в России остроту и актуальность в 60—80-е гг. XX в. и породила оживленные дискуссии.

Уже к середине 70-х гг. был преодолен "коллекционерский" подход к личности, превращавший ее в некую емкость, принимающую в себя черты темперамента, характера, преобладающие потребности и интересы, способности, склонности, когда личность выступала как набор качеств, свойств, характеристик, особенностей. В условиях такого подхода задача психолога сводилась к каталогизации всех этих признаков и выявлению индивидуальной неповторимости их сочетаний для каждого отдельного человека.

Представление о личности как коллекции индивидуальных черт оказывалось удивительно неэвристичным уже хотя бы потому, что стирало грань между понятиями "личность" и "индивид", дробило личность на составляющие, рядоположенные друг другу, и лишало понятие "личность" его категориального содержания, той высшей степени обобщенности, без которой не может быть построена ни одна психологическая концепция.

При подобной "коллекционерской" ориентации быстро выявились затруднения, связанные с переходом от общепсихологического

146

понимания личности к рассмотрению проблем ее формирования в возрастной и педагогической психологии, ее реабилитации — в медицинской психологии и патопсихологии, наконец, к изучению ее в системе межличностных отношений — в социальной психологии. Все это поставило в повестку дня вопрос о необходимости структурирования многочисленных личностных качеств (число которых, как было уже тогда подсчитано, равнялось полутора тысячам, а то и больше). С середины 60-х гг. предпринимаются попытки выяснить общую структуру личности. Бесспорно, это было шагом вперед по сравнению с преобладавшими в прошлом перечислительными трактовками.

Однако очень скоро обнаружилось, что общая структура личности интерпретируется главным образом как некое переплетение биологически и социально обусловленных ее особенностей. Проблема соотношения биологического и социального с этого момента приобретает едва ли не центральное положение в психологии личности. Полемика по проблемам личности (1969) во многом проходила под знаком понимания ее как биосоциального существа и структурного подхода к ней. И хотя понимание структуры личности вызывало споры, все больше утверждалось мнение, что в личности должны быть выделены "исключительно социально обусловленная подструктура" и "биологически обусловленная подструктура". Правда, иногда указывалось на наличие еще двух подструктур — опыта и индивидуальных особенностей форм отражения, но отнесение их к сфере социального или биологического не уточнялось, а глухо отмечался их промежуточный характер.

Такое структурирование было бы понятно, если бы речь шла о человеке как индивидуальности. Биосоциальная природа человека и его индивидуальности спора вызывать не может. Но личность — субъект и продукт общественного развития, превратившего биологическую особь в творца исторического процесса, — явно не могла сохранять биологическую подструктуру, рядоположенную подструктуре социальной. Нельзя было ставить знак равенства между понятиями "личность" и "человек", "личность" и "индивид".

Разумеется, сома индивида, его эндокринная система, преимущества и дефекты его физической организации влияют на течение его психических процессов, формирование психических особенностей. Но из этого не следует, что "четверть" или "треть" его личности — как особая подструктура — должна быть отдана в ведение биологии. Биологическое, входя в личность человека, становится социальным, переходит в социальное. Например, мозговая патология порождает в человеке, в структуре его индивидуальности, биологически обусловленные психологические черты,

147

но личностными чертами, конкретными особенностями личности они становятся или не становятся в силу социальной детерминации. Оставался ли этот индивид как личность просто умственно неполноценным или он становился почитаемым "юродивым", "блаженным", т. е. своего рода исторической личностью, к пророчествам которого в давние времена прислушивались люди, зависело от исторической среды, в которой его индивидуально-психологические черты сформировались и проявились. Природные,

органические стороны и черты выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы.

К концу 70-х гг. ориентация на структурный подход к проблеме личности сменяется тенденцией применения системного подхода. Можно ли здесь говорить о каком-либо новом этапе развития психологической теории? Этот вопрос уместен, если учесть, что не так просто уловить разницу в использовании понятий "структурный подход" и "системный подход". Не случайно часто пишут через дефис: "системно-структурный подход". И все-таки есть определенные основания для выделения нового этапа теоретического развития. Дело в конечном счете не в фактическом сближении (а может быть, и неразличимости) понятий "структура" и "система", а в том, что на самом деле понимают под каждым из этих понятий в конкретно-психологических исследованиях.

Методологическая и экспериментальная работа, протекавшая в рамках структурного подхода, сосредоточила внимание психологов на классическом вопросе о том, как относится часть к целому и целое к части — целостная структура личности к различным ее подструктурам, и наоборот. Другие вопросы отступали на задний план. Главный же недостаток данного подхода заключался, очевидно, в том, что "структуралистские" декларации не были в свое время обоснованы и поддержаны предварительной методологической проработкой; философский анализ понятия "структура личности" не предшествовал анализу психологическому. И это не могло не сказаться на результатах.

Иная ситуация характеризует применение системного подхода к разработке психологической теории личности. За его "подключением" к психологии стоит длительная и эффективная работа специалистов-"системников". Это именно та обязательная методологическая проработка, без которой нельзя всерьез приниматься за решение конкретных психологических проблем. Необходимо было усвоить общие принципы системного анализа, после чего можно было переносить его в психологию личности. Однако нельзя сказать, что так уж легко и просто осуществить такой процесс. Например, принципы системного анализа, обязательные

148

для построения теории личности, требуют выделения системообразующего признака личности, но этот системообразующий признак должен быть обнаружен не в общих системных представлениях, а в самой ткани психологической реальности.

Признание несомненного единства, но не тождества понятий "личность" и "индивид" (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др.) порождало ряд вопросов и среди них вопрос о том, что представляет собой это особое системное качество индивида, которое обозначается термином "личность" и оказывается несводимым к биологическим предпосылкам, включенным в природу его носителя — индивида.

А. Н. Леонтьев писал: "Личность \neq индивид: это особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается... Иначе говоря, личность есть системное и поэтому "сверхчувствительное" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами". И там же: "С этой точки зрения проблема личности образует новое психологическое измерение: иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это — исследование его места, позиции в системе, которая есть система общественных связей,

общений, которые открываются ему; это исследование того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им..."¹

Предложенному А. Н. Леонтьевым пониманию соотношения индивида и личности, заключающемуся в "новом психологическом измерении", ином, чем измерение, в котором ведутся исследования психических процессов, свойств и состояний человека (другими словами, за пределами традиционного "индивидуально- или дифференциально-психологического" раздела общей психологии), во многом отвечает концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений. С этой точки зрения личность может быть понята только в системе устойчивых межиндивидуальных связей, которые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников. Эти связи вполне реальны, но по природе своей "сверхчувствительны"; они заключены в конкретных свойствах индивида, но к ним несводимы; они даны исследователю в проявлениях

149

личности каждого члена группы, но вместе с тем образуют особое качество самой групповой деятельности, которое опосредствует эти личностные проявления, определяющие особую позицию каждого в системе межиндивидуальных связей, шире — в системе отношений в социуме.

3.2. "Существование личности" как психологическая проблема¹

Формула "Личность \neq индивид" побуждает исследователей к постановке парадоксального вопроса: "Существует ли личность?". В этом виде он представлен в *теории самопричинности личности*, развиваемой В. А. Петровским.

Определяющей характеристикой личности в данной теории является субъективность — полагающая себя причинность индивида в его взаимоотношениях с миром. "Быть личностью" — значит быть субъектом себя самого, своего существования в мире, носителем идеи "Я" как причины себя (идеи "causa sui"). Исходным пунктом развертки теории является сомнение в самой возможности для индивида быть субъектом себя, т. е. целостным, целеустремленным, развивающимся существом, что, в свою очередь, равносильно сомнению в подлинности самого феномена "личности". Источник этого сомнения — в трудности примирить идею субъектности человека с традицией теологического истолкования активности ("постулат сообразности"), а также альтернативной схемой — внецелевой интерпретации источников и механизмов активности ("принцип неадаптивности").

Суть "постулата сообразности" заключается в том, что индивиду приписывают будто бы изначально свойственное ему стремление к "внутренней цели", полагая при этом, что она "как закон" определяет все проявления его активности. Активность, согласно постулату сообразности, должна быть понята как в глубине своей соответствующая — "сообразная" — изначальным устремлениям, в которых якобы заранее предвосхищено некоторое будущее состояние индивида; предполагается, что такая "внутренняя цель" устремлений может не осознаваться, но она обязательно есть. Отклонение от этого, всеми подразумеваемого, соответствия расценивается как признак несовершенства (болезнь, незрелость, некомпетентность и т. п.). Если под адаптивностью (в широком смысле) понимать своего рода нацеленность индивида на реализацию этой "внутренней цели" (Цели с большой буквы), то речь здесь, таким образом, идет о тотальной адаптивной направленности

психических процессов и поведенческих актов, стремлении элиминировать все, что не относится к Цели (поэтому термины "сообразность" и "адаптивность" в указанном смысле — синонимы). "Постулат сообразности" как общий принцип интерпретации активности присущ коллективному бессознательному исследователей, принимающих на веру существование гипотетической Цели; но эта, прямо не формулируемая, телеологическая предпосылка манифестирует себя в гомеостатических, гедонистических, прагматических и других концепциях и версиях происходящего — в зависимости от того, как истолкована постулируемая "изначальная Цель" ("равновесие", "наслаждение", "извлечение преимуществ" и др.).

Анализ показывает, что "постулат сообразности" несовместим с представлениями о личности как целокупном субъекте активности: его свобода выступает здесь как иллюзия самосознания, целеполагание сводится к заданности, целостность — к единообразию, развитие — к самодетерминации в рамках предсуществующего ("преформизм"). Кроме того, обнаруживается самопротиворечивость гомеостатической, гедонистической, прагматической разновидностей постулата сообразности; они как бы свидетельствуют "против себя", снимают себя изнутри: "гомеостатический" человек, стремясь к душевному равновесию, расплачивается за него уязвимостью; "гедонистический" человек объективно ставит себя перед дилеммой: либо пресыщение, либо необходимость постоянно обновлять свои ощущения, что приводит его в ситуацию риска с сомнительными по своим гедонистическим результатам последствиями; "прагматический" человек, о котором иногда говорят, что его сознание озабочено будущим и находится не там, где находится его тело (Э. Берн).

Итак, вырисовывается дилемма: либо телеологическая парадигма, представленная различными вариантами "нацеленности" индивида на конечную Цель, и тогда человек бессубъектен, т. е. не выступает как причина себя, либо идея субъектности, и тогда постулату сообразности должен быть противопоставлен альтернативный принцип истолкования активности. Таков принцип неадаптивности — расхождения между целью стремлений и достигаемыми результатами. Индивид здесь выступает как "трансцендирующее существо". Однако при этом неадаптивность как выход за границы предустановленного может иметь произвольный и непредотвратимый характер.

Следовательно, если отказаться от принципа неадаптивности, то сейчас же выясняется, что идея субъектности девальвируется: *свобода* человека подменяется его зависимостью от внешних обстоятельств

и поворотов судьбы; *целеустремленность* обесмысливается, выглядит самообманом; *целостность* утрачивается; *развитие* лишается вектора.

Возможный путь восстановления в правах представлений о субъектности индивида заключается в принятии идеи *самотрансценденции*. Суть самотрансценденции состоит в предпочтении индивидом действий, результат которых непредреши. Открывающаяся индивиду перспектива неизведанного переживается им как вызов, отвечая на который он производит (полагает) себя как субъект. Непредрешиность исхода действия здесь предрешиена выбором индивида. Тем самым свою зависимость от обстоятельств он превращает в зависимость обстоятельств от себя. Поступая на свой страх и риск, он

выявляет особое, скрытое под спудом других его черт качество — "быть субъектом" себя самого, или, иначе, — причиной себя.

На основе метода "виртуальной субъектности" (В. А. Петровский, 1975, 1993) очерчен класс явлений активной неадаптивности — в витальных проявлениях индивида ("бескорыстный риск"), духовно-практической деятельности ("презумпция существования решения"), деятельности общения ("испытание близости доверием"), деятельности самосознания ("парадокс Эдипа" — нежелание, чтобы тебя "вычислили"; устремленность к измененным состояниям сознания) и др. Описан гипотетический механизм продуцирования активно-неадаптивных действий: имитация условий, породивших неординарный опыт (в том числе и негативный опыт, что противоречит "закону эффекта" Э. Торндайка). Выделены такие разновидности воспроизводства условий неординарного опыта, как "эвристическое моделирование" (что в моих действиях привело к успеху?), "фрустрационное" (что в моих действиях вызвало неуспех?) и "моделирование границ" (в каких пределах успех для меня вероятнее неуспеха?). Парадокс состоит в том, что в ряде случаев для того, чтобы избежать неуспеха в будущем, необходимо подвергнуть себя риску неуспеха в настоящем — "пройтись по кромке", а это чревато травмой. Требуется дополнительное побуждение к действию, в функции которого и выступает мотив самоиспытания индивида как субъекта активности.

В теории самопричинности личности принципиально различаются моменты становления (активная неадаптивность) и существования индивида как субъекта; "существовать" — значит воспроизводиться, т. е. обретать качество своей отраженности в мире (качество "инобытия").

Метафорически проблема формулируется так: если принять, что, отстаивая свою субъектность, человек преодолевает границы

152

себя как деятеля в своих жизненных, предметных или социальных отношениях с миром, а также отношениях, сложившихся с "самим собой", то спрашивается: "выходя", в какие миры он "входит", т. е. где обретает свою отраженность?

Формулировка того же вопроса, только в другом контексте анализа, была предложена отечественным философом Э. В. Ильенковым. Вопрос этот звучал эпатирующе просто: "Где (в каком пространстве) существует личность?"

В теории самопричинности личности совмещаются четыре ответа на этот вопрос: Жизнь, Культура, Другой человек, Я сам — вот те "пространства", где существует личность. Речь, повторяем, идет о существовании личности как единомножия *субъектов жизнедеятельности*, предметной (культуропорождающей) *деятельности*, *деятельности* общения и, наконец, *деятельности* самосознания. Иначе говоря, предполагается, что человек *каждой* из своих субъектных ипостасей, трансцендируя, вступает в *каждую* из четырех этих сфер, обретая таким образом в них свое *присутствие* (человек есть "присутствие", писал М. Хайдеггер).

Наиболее полно такая трактовка личности реализована в исследованиях "отраженной субъектности" (персонализированности) индивида в жизненном мире других людей. Именно в этой сфере с особой рельефностью выступает феномен нетождественности "индивидуального" и "личностного" в человеке.

Обобщением сказанного о личности в теории самопричинности может служить следующее наиболее общее понимание личности. Личность есть особая — идеальная — форма бытия человека, придающая ему свойство субъектности, т. е. способности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире.

Принципиально возможны два ракурса анализа источника и форм обнаружения субъектности человека: синхронический (феноменология "здесь-и-теперь-бытия" личности) и диахронический (анализ того, как складывается и постепенно выявляется в эволюционно-историческом ряду субъектное качество человека). В этой связи есть смысл сравнить единые по своим базисным ориентирам теорию личности как самопричинного существа и теорию личности, складывающуюся в рамках историко-эволюционного подхода А. Г. Асмолова. Логико-теоретическая аргументация и опорные феномены первой отражают скорее синхронический аспект существования личности — полагая себя как субъект и запечатлеваясь в своей субъектности, человеческий индивид присутствует в том "психологическом пространстве", которое он может освоить физически или мысленно. Он действует в

153

той "части" истории, которая является столь же историей человечества, сколь и его собственной личной историей. Путь, который он прошел сам и который будет пройден им вместе с другими, а в конечном счете (за гранью физического его бытия) посредством других, субъективируется им как имманентная часть его самого, что и "схвачено" в формуле "*causa sui*".

Иной аспект особо выделен и разработан в рамках историко-эволюционного подхода к пониманию личности. Метафорически центральная проблема формулируется здесь в виде вопроса: если личность есть, то "*зачем*" она есть? Метафоричность вопроса состоит, очевидно, в том, что автор анализируемого подхода, конечно, далек от какой-либо телеологизации Истории, и в частности взаимоотношений, "складывающихся" между Личностью и Историей. Наоборот, ему претит какая-либо *рационализация* происходящего. Речь идет лишь о том, чтобы понять, *почему* феномен личности сохранился, а точнее, постоянно воспроизводится в истории, какую роль "нерациональное" (скажем еще более определенно — "иррациональное") играет в процессе становления человека человеком. В личности как системном качестве индивида А. Г. Асмолов выделяет социотипическое (его характеризует преемственность) и индивидуально-своеобразное, выражаемое термином "индивидуальность". В центре внимания при этом оказываются: филогенетические предпосылки и следствия вариативности индивидов, становление образцов "необщего действия" (точнее, становление "необщности" как образца, ценности), механизмы становления, функционирования (установки) и блокирования стереотипов, застопоривающих прогресс, своего рода типизации нетипичных индивидов (они-то и способны внести вклад в движение истории), построение и практическая реализация новых моделей образования, центрированных на индивидуальности человека. В рамках этого особого — диахронического — подхода к психологическому постижению личностного в человеке личность, таким образом, рассматривается как субъект превращения эволюции в историю.

Итак, личность как форма существования субъектности индивида представлена феноменами не только его "здесь-и-теперь-бытия", но и его движения в истории. В новом ракурсе они подтверждают взгляд на личность как самопричинное существо, сущность которого состоит в определении собственных границ и выходе за их пределы, а существование — в многомерной отраженности индивида в мире.

Как же вычленишь собственно личностные характеристики индивида в сфере его взаимоотношений с другими людьми, если

154

считать, что они не совпадают с индивидуально-типологическими особенностями человека и не растворяются без остатка в межиндивидуальных связях?

В силу единства, но не тождества личности и индивида личность как особое "системное качество" индивида раскрывается не в одном "пространстве", или "психологическом измерении", но в трех пространствах. Могут быть, соответственно, заданы три аспекта рассмотрения личности, три ее репрезентации.

Первый аспект, первое измерение — личность трактуется как свойство, погруженное в пространство индивидуальной жизни субъекта. Личность выступает прежде всего в аспекте ее индивидуальности, в ее отличиях от других. В этом же измерении обнаруживаются социально-культурные варианты понимания личности, где подчеркивается социальная детерминация особенностей ее поведения и сознания. Здесь же и понимание личности как субъекта активности. В этих интерпретациях содержатся различные способы понимания единичного и всеобщего в индивиде. Взятый в своих индивидуальных различиях, индивид выступает в своей нетождественности всеобщему и через свое неслияние с ним выявляет себя как личность. Вместе с тем в идее присвоения индивидом элементов культуры, предметного бытия общественного целого личность утверждает свою общность с социальным целым. В идее активности индивид как личность оказывается как бы поверх барьеров своей природной или ситуативной ограниченности.

Второе измерение — способ понимания личности, где сферой ее определения и существования становится "пространство межиндивидуальных связей". Не сам по себе индивид, способный к деятельности и общению, а процессы, в которые включены по меньшей мере два индивида (а фактически общность, группа), рассматриваются в качестве носителей личности каждого из них. Из этого следует, что личность как бы обретает свое особое бытие, отличающееся от телесного бытия индивида.

Примечательно, что, переводя рассмотрение личности в это интериндивидуальное пространство, мы обретаем возможность ответить на вопрос о том, что представляют собой многие хорошо исследованные социальной психологией феномены (самоопределение личности и т. д.). Что это: собственно групповые или личностные явления? По-видимому, в интериндивидуальном измерении ложная альтернатива (личностное или групповое?) оказывается преодоленной. Личностное выступает через групповое, групповое — через личностное. Вопрос, таким образом, снимается.

155

Наконец, третье измерение. Необходимость обратиться к нему продиктована некоторыми реальными ограничениями, которые приходится иметь в виду. Спрашивается: а что происходит с личностью индивида за пределами интериндивидуального пространства? Продолжает ли личность как системное качество индивидов, пребывающих в ситуации взаимодействия, "существовать" и за границами общей для них ситуации, "по ту сторону" актуального общения? Второй вопрос. До сих пор бытие личности предполагалось существующим, т. е. развертывающимся и фиксирующимся главным образом в предметно-вещной или функционально-инструментальной, объектной стороне связей

между индивидами. Но, может быть, существуют собственно субъектные формы фиксации бытия данного индивида в других людях? И последний вопрос. Интерсубъектные представления о личности исходят из имплицитного допущения тождества социальной активности и ее конечных эффектов. Но это не всегда так. Индивид способен вызвать значимые для другого индивида изменения, однако от собственных побуждений первого лица прямо не зависящие, возникающие как бы помимо, а иногда даже вопреки его воле. *"Так кто ж ты, наконец? — Я часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо"* (И. Гете. Фауст). Нет необходимости говорить об очевидных противоположных случаях бесплодной активности. Поэтому не следует ли эффекты воздействия выделить в особую категорию психологических явлений, хотя и связанных, но не отождествляемых с проявлениями социальной активности индивидов?

Третье измерение личности индивида и будет ответом на все эти вопросы.

Итак, по-видимому, существует еще одно пространство, в котором разворачивается личность как системное качество индивида. Личность при этом не только выносится за рамки самого индивидуального субъекта, но и перемещается за пределы его актуальных связей с другими индивидами, за пределы наличной совместной деятельности с ними. Здесь как бы вновь происходит погружение личностного в пространство бытия индивида, но на этот раз — в "другого" ("других"). В этом случае в центре внимания психолога оказываются вклады в других людей, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством деятельности. Индивид выступает как субъект этих активно осуществляемых преобразований так или иначе связанных с ним людей. Таким образом, мы уже видим личность под новым углом зрения: важнейшие характеристики личности, которые традиционно пытались

156

усмотреть в наборе имманентных качеств индивида, предлагается искать не только в нем самом, но и в других людях.

Следовательно, прокладывается новый путь интерпретации личности: она выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его "инобытие" в них (и, между прочим, в себе как "другом"), как его персонализация. Сущность этой идеальной представленности, этих "вкладов" — в тех реальных смысловых преобразованиях, действительных изменениях интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности другого человека, которые производят деятельность индивида и его участие в совместной деятельности. "Инобытие" индивида в других людях — это не статический отпечаток. Речь идет об активном процессе, о своего рода продолжении себя в другом. Здесь схватывается важнейшая особенность личности (если она действительно личность) — обрести вторую, имеющую свою динамику, жизнь в других людях, производить в них долговечные изменения.

Феномен персонализации открывает возможность пояснить всегда волновавшую человечество проблему личного бессмертия. Если личность человека не сводится к представленности ее в телесном субъекте, а продолжается в других людях, то со смертью индивида личность "полностью" не умирает. Вспомним слова А. С. Пушкина: *"Нет, весь я не умру... доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит"*. Индивид как носитель личности уходит из жизни, но, персонализированный в других людях, он продолжается, порождая у них переживания, объясняемые трагичностью разрыва между идеальной представленностью индивида и его материальным исчезновением. В словах "он живет в

нас и после смерти" нет ни мистики, ни чистой метафоричности — это констатация факта разрушения целостной психологической структуры при сохранении одного из ее звеньев.

Разумеется, личность можно охарактеризовать только в единстве всех трех предложенных аспектов рассмотрения: как опосредствуемую социальной деятельностью идеальную представленность индивида в других людях, в его связях с ними, наконец, в нем самом как представителе социального целого. Одна и та же черта личности выступает по-разному в каждом из "пространств", но это та же самая черта.

Определяющей характеристикой личности служит ее активность, которая в интраиндивидуальном плане выступает в явлениях выхода за рамки ситуативных требований и ролевых предписаний (реактивности), т. е. в феноменах "надситуативной", "надролевой" активности; в интериндивидуальном плане — в поступках, социальных

157

актах; в метаиндивидуальном плане — в деяниях, т. е. в реальных вкладах в других людей. Понятие "деяние" используется здесь в смысле, близком к гегелевской трактовке: "Деяние — это, собственно говоря, произведенное изменение и произведенное определение наличного бытия. К поступку же относится только то, что из деяния входит в намерение, иначе говоря, было в сознании, то, следовательно, что воля признает своим"¹.

Следуя логике данного подхода, можно предположить, что если бы мы сумели зафиксировать существенные изменения, которые данный индивид произвел своей реальной предметной деятельностью и общением в других индивидах, и в частности в самом себе как "другом", то мы получили бы наиболее полную его характеристику именно как личности. Индивид может достигнуть ранга исторической личности в определенной социально-исторической ситуации только в том случае, если эти изменения затрагивают достаточно широкий круг людей, получая оценку не только современников, но и истории, имеющей возможность взвесить эти личностные вклады достаточно точно. Напомним, что, изменяя других, личность тем самым изменяет себя и что ее вклады в других суть изменение и преобразование ее собственных личностных характеристик ("Через других мы становимся самими собой", — писал Л. С. Выготский).

Если подлинную личность метафорически можно трактовать как источник некоей мощной радиации, преобразующей связанных с этой личностью в условиях деятельностного опосредствования людей (радиация, как известно, может быть полезной и вредоносной, может лечить и калечить, ускорять и замедлять развитие, становится причиной различных мутаций и т. д.), то индивида, обделенного личностными характеристиками, можно уподобить нейтрину, гипотетической частице, которая пронизывает любую, сколь угодно плотную, среду, не производя в ней никаких — ни полезных, ни вредных — изменений. "Безличность" — это характеристика индивида, безразличного для других людей, человека, от которого "ни жарко, ни холодно", чье присутствие или отсутствие ничего не меняет в их жизни и тем самым лишает его самого личности.

Может возникнуть вопрос: если личность и индивид нетождественны, то, считая теоретически возможным наличие индивида, не осуществившего себя как личность, допустимо ли предположить существование личности без индивида? Допустимо, но это

158

будет квазиличность. Если даже предположить, что не было Иисуса Христа как конкретного индивида, его личность, сконструированная евангельскими текстами, оказывала огромное влияние на социальную жизнь и христианскую культуру в течение двух тысячелетий, структурируя личности и судьбы людей, их взгляды, чувства и убеждения. Преобразующее влияние здесь оказывается не менее действенным, чем влияние иной абсолютно достоверной исторической личности.

Разумеется, индивид без личности, как и квазиличность без индивида, — явление исключительное, но обращение к такой гипотетической ситуации как мысленному эксперименту достаточно показательно для понимания проблемы единства и нетождественности личности и индивида. Вместе с тем рассмотренная здесь идея трех измерений в описании личности не может быть, как мы считаем, сведена к проблеме соотношения индивида и личности. Она открывает возможность ответить на многие другие, давно — еще в 20—30-е гг. — поставленные вопросы психологии личности.

3.3. Личность человека с точки зрения Л. С. Выготского

Рассматривая состояние психологической науки, Л. С. Выготский отмечал, что для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития. И далее: "Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка"¹.

Обратившись к трудам Выготского, можно выделить по меньшей мере четыре идеи, исключительно конструктивные и образующие в целом определенные предпосылки для становления психологической концепции личности.

Первая идея — идея активности индивида, с особенной силой выступившая не только в теоретических конструкциях Выготского, но и в разработанном им инструментальном методе исследования развития высших психических функций. В позднейших интерпретациях и конкретных приложениях инструментального метода подчеркивалось прежде всего значение орудия для формирования высших психических функций и фактически не уделялось должного внимания принципу свободного

159

обращения индивида к орудью (использование знака или отказ от него, форма обращения со знаком и т. д.). Между тем в отличие от некоторых современных методов формирования психических функций (алгоритмизация обучения, поэтапное формирование умственных действий) в экспериментальных исследованиях Выготского обращение к орудью и способ действия с ним не предписывались и тем более не являлись сколько-нибудь принудительными. Орудие рассматривалось Выготским как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид выступал как носитель активности. В инициативе индивида, обращающегося или не обращающегося к орудью, в самом способе использования орудия сказывалась и отчетливо выступала перед исследователем непосредственно ненормированная социумом активность.

Сама суть разработанного им инструментального метода — по крайней мере в плане возрастного подхода — как раз и состояла в том, чтобы установить активную роль субъекта, ребенка, обращающегося к орудью. В частности, предполагалось выяснить возрастные границы обращения ребенка к внешнему средству, как, впрочем, и возрастные

рубежи отмирания потребности во внешних средствах, организующих деятельность. Переход извне вовнутрь изначально трактовался Выготским как обусловленный активностью субъекта. Одной из важнейших теоретических предпосылок инструментального метода явился именно принцип активности индивида — "активное вмешательство человека в ситуацию", его "активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов"¹.

"Человека забыли", — пишет Выготский, критикуя механическую схему "стимул — реакция". Таким образом, Выготский наметил своего рода возврат человека в психологию, вплотную подведя ее к проблеме личности как активного индивида.

Вторая идея, возникающая на путях преодоления натуралистического подхода к психологическим феноменам, — мысль Выготского об основной особенности психических свойств человека: их опосредствованном характере. Функцию опосредствования, как известно, обеспечивают знаки, с помощью которых происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Применение знаков, т. е. переход к опосредствующей деятельности, в корне перестраивает психику, усиливая и расширяя систему психической активности. Именно эта идея оказалась

160

особенно плодотворной для разработки наиболее развитых отраслей психологической науки, прежде всего детской и педагогической психологии. Принцип опосредствования оказался здесь ведущим, активно противостоящим бихевиористским схемам.

Как было показано выше, теоретический принцип, столь продуктивный для областей психологии, составлявших предмет особого интереса Выготского, был распространен на область социальной психологии, в частности, на изучение групп и отношений между людьми, на психологию личности в группах. Эта позиция определила в 70-е гг. поиск, направленный на адекватное теоретическое решение проблемы межличностных отношений.

Третья идея — положение об интериоризации социальных отношений. При рассмотрении генезиса высших психических функций ребенка эта идея выступила в трудах Выготского прежде всего с "безличной", орудийной стороны. Он отмечает, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством. Однако в рамках тех же представлений существовала возможность разрабатывать наряду и в связи с вопросом об интериоризации орудийных моментов проблему интериоризации собственно субъектных (активных, интенциональных) моментов, представленных в социальных отношениях.

Акты интериоризации, как отмечал Выготский, совершаются главным образом в процессах общения. Общение рассматривается им как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Последнее означает, что социальные отношения, оставаясь орудийно опосредствованными, суть отношения конкретных индивидов и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности. Выготский пишет о "передаче переживаний". Допустимо предположение, что в этих процессах происходит как бы перенос индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленности их в чужом Я. Не в том ли состоит специфика обучения в отличие от воспитания, что первое связано преимущественно с орудийно безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а второе — с трансляцией прежде всего субъектных качеств индивидов? И тогда (в

иных терминах) первое — трансляция значений, второе — личностных смыслов и переживаний.

161

И то и другое, впрочем, выступает в единстве, распадающемся лишь в условиях теоретического анализа или дидактического изложения.

Представляется, если следовать самой логике развертки идей активности, опосредствованности и интериоризации социальных отношений, что личность (в данном случае, разумеется, для нас, а не для Выготского) выступает в качестве своеобразного синтеза собственных качеств данного индивида и интериоризированных субъектно-интенциональных качеств других индивидов. К этому выводу мы неизбежно приходим, если брать понятие интериоризации в полном объеме, а не только утилитарно практическом. Личность тогда оказывается невозможной без интериоризированных в данного индивида других индивидов, формирующих свое "представительство" в первом, ибо, как было уже отмечено, "через других мы становимся самими собой" (Выготский). Личность индивида должна быть раскрыта также и со стороны бытия данного индивида в других индивидах и для других индивидов. И тогда оказывается, что конкретно охарактеризовать личность — значит ответить не только на вопрос о том, кто из других людей и каким образом представлен (интериоризирован) во мне, но и как я сам и в ком именно состою в качестве "другого", как бы изнутри определяя чье-либо сознание и поведение.

Здесь, следовательно, открывается и новая проблема: каким образом индивид обуславливает свое "присутствие" в других индивидах. Выясняя, что представляет собой данный индивид "для других" и "в других", как и то, что они представляют "для него" и "в нем", мы в первую очередь сталкиваемся с "эффектом зеркала", когда некто как бы отражается в восприятии, суждении и оценках окружающих его индивидов. Эта линия исследования представлена во множестве психологических работ по социальной перцепции (Г. М. Андреева и др.).

Другой путь, практически лишь намеченный, ориентирует исследователя на анализ феноменов и механизмов реальной представленности данного индивида как субъекта активности в жизнедеятельности других людей. На этом пути "для других" бытие индивида выступает как относительно автономное ("отщепленное", "независимое") от него самого. По существу, перед нами проблема "идеального бытия" индивида.

И наконец, четвертая идея, только пунктирно намеченная Выготским: становление личности заключается в переходах между состояниями "в-себе-", "для-других-", "для-себя-бытия".

162

Эта идея была им проиллюстрирована на примере всего развития высших психических функций: "Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности"¹.

С этим положением Выготского нельзя не согласиться, но нужно задать вопрос: а что именно личность "предъявляет для других"? Действие? Поступок? Или, может быть, что-то еще?

В ранней работе "Педагогическая психология" Выготский весьма близко подошел к рассмотрению этой проблемы. Надо сказать, что наиболее интересные страницы этой книги касаются эстетического восприятия и переживания, художественного воспитания ребенка. Л. С. Выготский уделял особое внимание изучению волновавшей его проблемы "морального последствия искусства", в котором действие перетекает в его результат, не предусмотренный намеренно. "Моральное последствие искусства, несомненно, существует и обнаруживается не в чем другом, как в некоторой внутренней проясненности душевного мира, в некотором изживании интимных конфликтов и, следовательно, в освобождении некоторых скованных и оттесненных сил, в частности сил морального поведения"².

Что же превращает "моральное последствие искусства" в своеобразное деяние? Чтобы проиллюстрировать свою мысль, Выготский приводит ряд примеров из художественной литературы. Так, он вспоминает рассказ А. П. Чехова "Дома", где повествуется о неудачной попытке отца путем сухих нравоучений объяснить семилетнему мальчику предосудительность курения. И только рассказав наивную сказочку о старом короле и его маленьком сыне, который от курения заболел и умер, отец достигает эффекта, для него самого неожиданного, — сын упавшим голосом говорит, что курить больше не будет. Сказка обеспечила "моральное последствие искусства". "Самое действие сказки возбудило и прояснило в психике ребенка такие новые силы, дало ему возможность почувствовать и боязнь и заинтересованность отца в его здоровье с такой новой силой, что моральное последствие ее, подталкиваемое предварительной настойчивостью отца, неожиданно сказалось в том эффекте, которого тщетно добивался отец раньше"³.

К такого рода примерам Выготский обращается не раз. Складывается впечатление, что его вообще интересовали эффекты

163

несовпадения намерений субъекта и произведенного результата, иными словами, его занимала проблема личностных, смысловых преобразований другого человека как аспект соотношения "в-себе-", "для-других-" и "для-себя-бытия" индивида. Он пытается интерпретировать психические акты в свете представлений об "активности эстетического переживания", выдвигая гипотезу о существовании особой деятельности, составляющей природу эстетического переживания. "Мы еще не можем сказать точно, — пишет Л. С. Выготский, — в чем она заключается, так как психологический анализ не сказал еще последнего слова о ее составе, но уже и сейчас мы знаем, что здесь идет сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект, к которому уже и относятся все его последующие реакции"¹.

Эту деятельность Выготский обозначает как "вторичный творческий синтез".

В этой связи личность как система обнаруживает себя дважды: в первый раз — в актах социально ориентированной активности, в действиях и поступках, второй раз — в завершающих поступок актах "вторичного творческого синтеза", основанного на встречной активности другого лица.

Взгляды Выготского вплотную подводят к пониманию личности как особой формы организации взаимной активности данного индивида и других индивидов, где реальное

бытие индивида органически связано с идеальным бытием других индивидов в нем (аспект индивидуальности) и где в то же время индивид идеально представлен в реальном бытии других людей (аспект персонализации).

Идеи Выготского, складывающиеся главным образом в психологии познавательных процессов и в возрастной и педагогической психологии, успешно экстраполированы в область психологии личности и оказываются там существенно важными для разработки ряда теоретических принципов. Так, можно предположить, что на определенном этапе общественного развития личностное как системное качество индивида начинает выступать в виде особой социальной ценности, своеобразного образца для освоения и реализации в индивидуальной деятельности людей.

164

3.4. Самосознание личности и его "диалогическая" сущность

В последнее время явно обозначилась тенденция трактовать сознание личности в качестве "диалогической" системы и, более того, саму личность как, по существу, диалог (точнее — полилог) всевозможных "Я" (тех, что присущи самому индивиду, а также его реальным или воображаемым партнерам). Провозглашаемая "диалогичность" природы личности побуждает исследователей к утверждению, что личностное, "человеческое в человеке", постижимо главным образом диалогически и что любой другой метод познания в данном случае был бы неадекватен предмету. Определяющий вклад в разработку этой идеи внес М. М. Бахтин.

Для многих современных психологов обращение к трудам выдающегося советского литературоведа М. М. Бахтина и к его идеям о диалогическом строении самосознания личности, ссылки на его авторитет стали своего рода признаком "хорошего тона". В этом, разумеется, нет ничего дурного, но некоторые издержки этого вполне понятного и разделяемого нами увлечения заслуживают, на наш взгляд, обсуждения.

В своей книге "Проблемы поэтики Достоевского" Бахтин осуществляет тончайший и точнейший анализ творчества Ф. М. Достоевского и убедительно показывает, что художественной доминантой построения образа героя для Достоевского служит "самосознание". Герой Достоевского «смотрится как бы во все зеркала чужих сознаний, знает все возможные преломления в них своего образа; он знает и свое объективное определение, нейтральное как к чужому сознанию, так и к его собственному самосознанию, учитывает точку зрения "третьего"». Однако он "знает, что последнее слово за ним". Все герои "Преступления и наказания" уже на второй день действия романа «отразились в сознании Раскольникова, вошли в его сплошь диалогизированный монолог, вошли со своими "правдами", со своими позициями в жизни, и он вступил с ними в напряженный и принципиальный внутренний диалог, диалог последних вопросов и последних жизненных решений. Он уже с самого начала все знает, все учитывает и предвосхищает. Он уже вступил в диалогическое соприкосновение со всей окружающей жизнью»¹. У нас нет сомнений в глубине и достоверности анализа творчества Достоевского, проведенного М. М. Бахтиным (хотя мы и не чувствуем себя вправе давать оценки в сторонней для нас области — истории литературы и литературоведении).

165

Но возникает вопрос: в какую систему *психологии как науки* вписываются литературно-критические построения Бахтина?

М. М. Бахтин фиксирует парадоксальный факт (хотя и пытается его слегка завуалировать): величайший писатель-психолог, каким был Достоевский, занимал откровенно антипсихологическую позицию, понимая и принимая убеждение своих героев о "недопустимости чужого проникновения в глубины личности". «По художественной мысли Достоевского, — пишет Бахтин, никак не отрицая эту мысль и не выражая даже отдаленно сомнения в ее истинности, — подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собой, в точке выхода его *за пределы всего, что он есть как вещное бытие*, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, "заочно". Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя. Правда о человеке в чужих устах, не обращенная к нему диалогически, т. е. заочная правда, становится уничтожающей и умертвляющей его ложью, если касается его "святая святых", т. е. человека в человеке»¹. Мысль Достоевского передана предельно точно, но трудно найти другое столь сильно и лаконично выраженное обвинительное заключение, предъявленное детерминистической психологии, которая в своей экспериментальной практике, минуя интроспекцию, пытается получить (подсмотреть, подсказать, определить) эту заочную правду о личности другого человека, исследуя как раз то ее "вещное бытие", которое Бахтин, в качестве толкователя текстов Достоевского, объявляет "уничтожающей и умертвляющей ложью". Если обратиться к истории русской психологии на рубеже XIX и XX столетий, то идея о невозможности постичь чужую душу (личность, человека в человеке) иначе как путем углубленного самонаблюдения переносится из одного философско-психологического сочинения в другое, начиная с С. Аскольдова, упомянутого Бахтиным рядом с Ф. М. Достоевским, и кончая А. И. Введенским.

Понимая шокирующий характер антипсихологизма Достоевского, Бахтин подчеркивает, что писатель "относился отрицательно" "к современной ему психологии", критиковал "постоянно и резко" механистическую психологию, "осмеивал ее и в романах"². Все это так и есть. И действительно, другой психологии, кроме "современной ему", Достоевский не знал и не мог знать. Но дело в том, что М. М. Бахтин обходит молчанием тот факт, что Достоевский

166

ведет критику "механистической психологии" с позиций значительно менее совершенной — даже для того времени — интроспективной психологии, утверждает ее правоту.

Оправдан ли такой подход? Любому школьнику известно различие между словами "необходимое" и "достаточное"... Об этом различии важно помнить как тогда, когда перед глазами текст Бахтина, так и тогда, когда изучаешь тексты его последователей. Нельзя не согласиться с Бахтиным в том, что без обращения к голосу самой личности никакое знание о ней не может считаться "завершенным": даже знание о том, что есть человек в "объективном свете" (вспомним сказанное об "объективном определении", нейтральном как к чужому сознанию, так и к собственному самосознанию), ни в коей мере *не достаточно* для понимания человека. Достоевский выявил этот факт (устаи своих героев), а Бахтин, анализируя текст Достоевского, нашел для этого факта должную теоретическую форму. Акцент был поставлен твердо — подлинное в человеке определяется его собственным голосом, противостоящим каким бы то ни было "овнешняющим" и "овеществляющим" заявлениям науки, ибо только "своим голосом" жизнь личности "ответно и свободно раскрывает себя". Но можно ли — и в этом вопрос! — "с голоса" самой личности постичь ее в главном, **минуя** ступень объективного знания; и так ли уж "нейтрально" это объективное знание в глазах "третьего", что личность, как было сказано об этом знании, лишь "*учитывает*" его (а, например, не превращает в свой

предмет), определяясь в своей подлинной жизни? Иными словами, можно ли ограничиться одним только этим акцентом, пытаюсь понять "личностное" в человеке, полагая подобный акцент *по сути* достаточным (*а не только необходимым*) условием понимания личности?

Создается впечатление, что идущие за Бахтиным исследователи отмалчиваются, предпочитая не обсуждать вплотную этот вопрос. Над ними как бы нависает тень отца-основателя диалогического подхода к личности. Будто личность и есть диалог сознаний, исключительно диалог сознаний, а эмпирическое, основанное на объективных техниках исследование личности способно лишь унизить личность и, больше того, скомпрометировать самого исследователя. Между тем даже тогда, когда в поле нашего зрения глубинный аспект самосознания личности: звучащий "внутри" самой личности и к ней самой обращенный *голос Я*, — даже в этом особом случае анализ способен открыть то, что самой личности не явлено как феномен. А именно — присутствие в человеке отраженной субъектности значимого другого ("эффект претворенного Я").

167

Собственное Я человека здесь неотделимо от Я другого; голоса настолько сливаются, настолько звучат в унисон, что в самой изощренной интроспекции они не могут быть различными; требуются специальные средства различения голосов; так, например, с помощью призмы можно "разложить" свет на неразличимые иным образом составляющие¹.

Поддерживаемая или, во всяком случае, непроверяемая Бахтиным идея Достоевского направлена отнюдь не против одной лишь механистической психологии, а против всякого "овнешняющего заочного определения" души и личности человека, другими словами, против любой объективной психологии, против любых попыток проникнуть в "святая святых" личности через ее "вещное бытие" (мы бы сказали — через различные формы ее "опредмечивания"). Но при ближайшем рассмотрении выясняется, что даже герои Достоевского, не говоря уж о реальных людях, постигая психологию другого человека, никак не минуют его "вещное бытие" и, только принимая во внимание его реалии, могут осуществить "диалогическое проникновение" в глубины личности, увидеть "диагностическую" структуру его самосознания. Обращаясь к критике Достоевским «судебно-следственной психологии, которая в лучшем случае "палка о двух концах", т. е. с одинаковой вероятностью допускает принятие взаимно исключающих решений, в худшем же случае — понижающая человека ложь», М. М. Бахтин пишет: «В "Преступлении и наказании" замечательный следователь Порфирий Петрович — он-то и назвал психологию "палкой о двух концах" — руководствуется не ею, т. е. не судебно-следственной психологией, а особой *диалогической интуицией*, которая и позволяет ему проникнуть в незавершенную и нерешенную душу Раскольникова»². Возникает вопрос, что дала бы действительно замечательному следователю Порфирию Петровичу "диалогическая интуиция", если бы он не располагал такими реалиями "вещного бытия" Раскольникова как "человека в человеке", какой была статейка Родиона Романовича, в которой излагалась идейная программа права на преступление. Именно непреложный факт необходимости обращаться к "овеществленным душам" людей, которую Достоевский на словах отрицает, а на деле использует, и позволяет ему развернуть богатейшие возможности "диалогической" интуиции и проникновения в эти "незавершенные и нерешенные" души. И в конечном счете "диалогическая интуиция" Порфирия Петровича оказывается не чем иным, как эксплицированной рефлексией следователя-психолога,

который для построения своего неопровержимого обвинительного заключения ("Как кто убил? ...да вы убили, Родион Романыч! Вы и убили-с!..") осуществляет блистательную, всестороннюю обработку имеющейся у него информации по всем законам объективной судебно-следственной психологии, которая углубляет и проясняет "диалогическое проникновение", "диалогическую интуицию".

Совершенно необходимо различать позицию *писателя* как демиурга личности, в сознании которого разворачивается "диалогизированный внутренний монолог" литературных героев, данных ему *непосредственно* как чувственные образы, созданные его творческим воображением, звучит "спор двух голосов", возникший и разрешаемый в пределах его внутреннего Я, и позицию *психолога* как исследователя личности, *опосредствованно* познающего "человека в человеке", проникающего в суть "внутреннего диалога" реальной личности путем обращения к его "овнешняющему заочному определению", к его "вещному бытию". Во втором случае "диалогическое проникновение" не более чем фраза, рудимент интроспективной психологии, а утверждение, что самосознание личности имеет "диалогический характер", достаточно тривиально для психолога, если принять во внимание многократно описанные и экспериментально изученные рефлексивные столкновения разнообразных "Я-образов" во внутреннем пространстве личности.

Свободное перемещение категорий из одной отрасли знания в другую — в данном случае из *поэтики* в *психологию* — чревато серьезными методологическими недоразумениями, даже если источником переноса является такой замечательный исследователь, каким был М. М. Бахтин.

В кратком предисловии к публикации текста хрестоматии Бахтина было сказано: «Глубоко гуманистичен в показе Бахтина протест Достоевского против "овнешняющего" и "завершающего" определения личности». Гуманизм Достоевского бесспорен, но можно ли обойтись без комментария психолога, когда речь идет о проблеме детерминизма в психологии личности?

3.5. Потребность и способность "быть личностью". Мотивация поведения¹

Запечатлевая, продолжая себя в других членах общества, человек упрочивает свое существование. Обеспечивая посредством активного участия в деятельности свое "инобытие" в других людях,

индивид объективно формирует содержание своей потребности в персонализации. Субъективно последняя может выступать в мотивации достижения, притязаний на внимание, славу, дружбу, уважение, положение лидера и может быть или не быть рефлексирована, осознана. Потребность индивида быть личностью становится условием формирования у других людей способности видеть в нем личность, жизненно необходимую для поддержания единства, общности, преемственности, передачи способов и результатов деятельности и, что особенно важно, установления доверия друг к другу, без чего трудно надеяться на успех общего дела.

Таким образом, выделяя себя как индивидуальность, добываясь дифференциальной оценки себя как личности, человек полагает себя в общности как необходимое условие ее существования, поскольку он производит всеобщий результат, что позволяет сохранять эту общность как целое. Общественная необходимость персонализации очевидна. В противном случае исчезает и становится невыносимой доверительная, интимная связь между людьми, связь между поколениями, где воспитуемый впитывает в себя не только знания, которые ему передаются, но и личность передающего. На определенном этапе жизни общества эта необходимость выступает в виде ценностно закрепленных форм социальной потребности.

Процесс, благотворный для общества в целом, не менее благотворен для каждого индивида. Прибегая к метафоре, можно сказать, что в обществе изначально складывается своеобразная система "социального страхования" индивида. Осуществляя посредством деятельности позитивные вклады в других людей, щедро делясь с ними своим бытием, индивид обеспечивает себе внимание, заботу, любовь, уважение. Не следует понимать это узко прагматически. Продолжая свое бытие в других людях, человек не обязательно предвкушает будущие дивиденды; он действует, имея в виду конкретные цели деятельности, ее предметное содержание, а вовсе не то, чем для других индивидов оборачиваются его деяния (хотя не исключена и осознанная потребность в персонализации).

Социогенная потребность быть личностью существует, разумеется, в конкретно-исторической форме. Действия, которые совершали рабы, не выступали как деяния для их господина, они не имели своей жизни в нем, и потому рабы для него не обнаруживали себя как личности. Если персонализация и имела место, она была лишь идеальной представленностью действующей вещи. Римские матроны, как известно, не испытывали чувства смущения, оставаясь обнаженными перед своими рабами; раб, невольник не был персонализирован, а перед вещью стыд бессмыслен.

170

Примечательно, что отчуждение результатов труда порождает ложное понимание реального вклада индивида в результат деятельности. Запечатлев в произведенном предмете свой труд, его создатель не может надеяться, что он тем самым продолжает себя в тех, кому этот предмет предназначен, потому что предьявляет себя другим через этот предмет не он сам, а тот, кто стоит "над ним". Этот трагический парадокс деперсонализации творца превосходно схвачен в гротескной форме Э. Т. А. Гофманом. Здесь имеется в виду его новелла "Крошка Цахес, называемый Циннобером", где маленькому уродцу Цахесу силой волшебства приписываются все заслуги окружающих, а все его собственные недостатки и промахи относят кому-нибудь другому. Примечательно, что "феномен крошки Цахеса" нередко выступает в качестве социально-психологической подоплеки возникновения и сохранения харизмы политического деятеля. При этом действие этого эффекта может выходить далеко за пределы земного существования харизматической личности. Не в этом ли одна из причин долговечности "сталинизма" через много лет после 1953 г.?

Итак, гипотетическая "социогенная потребность" быть личностью, очевидно, реализуется в стремлении субъекта быть идеально представленным в других людях, жить в них, что предполагает поиск деятельностных средств продолжения себя в другом человеке. Подобно тому как индивид стремится продолжить себя в другом человеке физически (продолжить род, произвести потомство), личность индивида стремится продолжить себя, обеспечив идеальную представленность, свое "инобытие" в других

людях. Это позволит понять сущность общения, которое невозможно свести только к обмену информацией, к актам коммуникации; оно представляет собой процесс, где человек делится своим бытием с другими людьми, запечатлевает, продолжает себя в них и благодаря этому выступает для них как личность.

Потребность "быть личностью", потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей, в практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями. Стремясь включить свое Я в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность персонализации. Однако удовлетворение потребности, как известно, порождает новую потребность более высокого порядка. Этот процесс не является конечным. Он продолжается либо в расширении

171

объектов персонализации, в появлении новых и новых индивидов, в которых запечатлевается данный субъект, либо в углублении самого процесса, т. е. в усилении его присутствия в жизни и деятельности других людей.

Реализуя потребность "быть личностью" и перенося себя в другого, индивид осуществляет эту "транспортировку" отнюдь не в безвоздушной среде "общения душ", а в конкретной деятельности, производимой в конкретных социальных общностях. Экспериментальные исследования подтвердили гипотезу, что оптимальные условия для персонализации индивида существуют в группе высшего уровня развития, где персонализация каждого выступает в качестве условия персонализации всех. Как было подчеркнуто выше, в группах корпоративного типа, напротив, каждый стремится быть персонализирован за счет деперсонализации других. В том случае, когда потребность индивида осуществить себя в качестве личности дана имплицитно как скрытая мотивация его поступков и деяний (а чаще всего так происходит), она выступает в качестве существенной характеристики, представленной в многочисленных и хорошо изученных в психологии явлениях — мотивации достижения, притязаниях, аффилиации, эмпатии, склонности к риску и т. д. Для многих исследователей личности типичны попытки или выводить эти феномены друг из друга, или сводить один к другому, или находить их основания то в прагматической нацеленности человеческой мотивации, то в имманентном стремлении к "самореализации" и "самоактуализации".

Идея потребности индивида в персонализации позволяет понять, реинтерпретировать эти феномены, увидеть за конкретными психологическими явлениями их внутреннюю сущность.

Можно рассмотреть возможность подобной реинтерпретации применительно к каталогу мотивов, предложенному оксфордским профессором психологии М. Аргайлом, — не потому, что этот перечень как-то особенно интересен или оригинален, а как раз наоборот: вследствие его типичности для большинства традиционных концепций личности.

М. Аргайл выделяет семь мотиваций поведения личности: 1) несоциальные потребности, которые могут продуцировать социальное взаимодействие (биологическая нужда в пище и воде, порождающая потребность в деньгах); 2) стремление к зависимости (потребность в протекции, помощи и руководстве, особенно со стороны лиц, находящихся

в позиции власти и авторитета); 3) тенденция аффилиации (стремление войти в соприкосновение с

172

другими, добиться определенной степени интимности); 4) тенденция доминирования, лидирования, стремление брать на себя решение, влиять на группу; 5) сексуальные потребности; 6) тенденция к агрессии; 7) потребность в самооценке, связанная со стремлением получить одобрение со стороны окружающих.

Классификация Аргайла не отличается логической строгостью (не ясно, что берется за ее основание, исчерпываются ли мотивы этим перечнем и т. д.). Представляет интерес другая сторона его построений. Что образует основу всех этих мотиваций? О "несоциальных потребностях" нечего и говорить: их происхождение для автора очевидно. Но остальные? "Секс, агрессия и аффилиация также имеют инстинктивную основу", — замечает Аргайл и ссылается на данные Х. Харлоу (1962), показавшего, что обезьяны, которые воспитывались без контакта с матерями, впоследствии обнаруживали слабый интерес к противоположному полу. Мотивация зависимости также иллюстрируется известными опытами Харлоу с детенышами обезьян и, следовательно, также интерпретируется как инстинктивная. Не изменяется позиция у автора и при трактовке доминирования — утверждается "инстинктивное происхождение доминирующего поведения". И только последняя мотивация — самооценки, поддержания образа собственного Я — как будто считается свободной от биологических корней и параллелей.

Могут ли получить иную интерпретацию шесть перечисленных выше социальных мотиваций (если вынести за скобки первую из них как собственно несоциальную), причем такую интерпретацию, которая не сводила бы их к биологическим основам, к инстинктивному поведению и вместе с тем не ограничивалась бы простым указанием на социальное происхождение и характер, а давала бы содержательную трактовку? Если принять, что потребность индивида быть личностью является фундаментальной социогенной (т. е. заведомо не инстинктивной) потребностью, то каждая из перечисленных выше социальных мотиваций может быть понята как ее дериват.

Тогда аффилиация может быть понята как мотив, направленный на снятие барьеров на пути персонализации индивида; агрессия, а также доминирование — в качестве стремления быть персонализированным в "других" вне зависимости от моральной оценки способа, которым это достигается, буквально "навязать" себя другим; сексуальная потребность — как амбивалентное стремление продолжить себя в другом дважды: как индивида (потребность в продолжении рода, в чувственном наслаждении) и

173

как личность (обрести "инобытие" в любимом существе, причем таким образом, чтобы вызвать у него ответную потребность в персонализации). Что касается самооценки, то она может быть понята как потребность выяснить успешность или неуспешность персонализации. Однако оценивается индивидом не факт идеальной представленности в других людях (это входит в задачи и возможности психологического исследования), а наличие, характер, эффективность тех средств персонализации, которые он обретает в деятельности и общении и через которые он утверждает себя как субъекта деятельности и общения. Особое место, видимо, должна занять мотивация зависимости. Однако существует или не существует эта потребность как фундаментальная "социальная мотивация", утверждать нельзя, так как не исключено, что это всего лишь необоснованная

экстраполяция одной из инстинктивных форм поведения животных на поведение человека.

Отношение между потребностью и мотивами не может быть понято как отношение между членами одного ряда. Это отношение между сущностью и явлениями. Представленная в потребности зависимость личности от общества проявляется в мотивах ее действий, но сами они выступают как форма кажущейся спонтанности индивида. Если в потребности деятельность человека зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Поэтому открывающаяся в поведении личности многоликая система мотивов богаче признаками, эластичнее, подвижнее, чем потребность в персонализации, составляющая сущность личности.

Если принять обосновываемую здесь гипотезу о мотивации как деривате потребности в персонализации, то в фундамент мотивов человеческих поступков и действий может быть заложен даже не один, а по меньшей мере два краеугольных камня.

Впрочем, первый из них — витальные потребности человека, обеспечивающие сохранение его как индивида и продолжение рода, — никогда оттуда не изымался. В жизни витальные потребности (голод, жажда, половая потребность, потребность в одежде, жилище, отдыхе) связаны с множеством разнообразных мотивов поведения, в которых средства удовлетворения могут выступать в превращенной форме (например мотивация обогащения).

Второе основание человеческой мотивации — потребность "быть личностью". Мы видим две основные формы человеческой активности, мотивированные подобным образом. Об одной было сказано уже много: это собственно потребность продолжить себя в другом. Есть и вторая форма активности.

174

Персонализация осуществляется в деятельности. Для того чтобы в позитивном плане быть идеально представленным в другом человеке, первому по меньшей мере нужно уметь сделать или сказать что-то, значимое для второго. Чтобы осуществить акт трансляции, надо, во всяком случае, иметь что транслировать. Средствами персонализации, по-видимому, служат мысли, знания, художественные образы, произведенный человеком предмет, решенные задачи и т. д. Но раньше чем стать средствами персонализации, они должны были уже быть у человека, он должен был их приобрести, выдумать, произвести, сконструировать, открыть, решить. Все это он осуществил. Во имя чего? Какая здесь действовала мотивация? Не следует ли предположить, что и здесь действует та же потребность в персонализации, только она фиксируется на предметном ее содержании, на приобретении средств для предстоящей трансляции себя "другому", а этот "другой" остается пока в тени, не высвечивается обыденным сознанием как подлинный объект персонализации.

Возьмем простой случай. Художник трудится над полотном. Для чего? Что служит мотивом? Возможность выгодно продать картину? Вероятно, и она. Но неужели все сводится к витальному? А что же еще? Мотивация творчества как предметного действия выступает в качестве производной от его потребности "быть личностью", т. е. потребности осуществить полноценный действенный вклад в других людей, впечатлить их, произвести в них существенные смысловые и мотивационные преобразования. Тогда перед нами еще дериват потребности в персонализации.

Не слишком ли прямолинейна антитеза: либо материальный расчет, либо стремление поделиться бытием с другими? Нет ли чего-нибудь третьего? Стремление к самовыражению, самоактуализации? Наслаждение от процесса творчества? Что касается последнего довода, то его надо, что называется, "отмести с порога". Все случаи удовлетворения любой достаточно напряженной потребности сопровождаются эмоциональной разрядкой, более или менее выраженным чувством наслаждения. Так что указание на аспекты эмоциональности в проявлении социальной мотивации ничего не добавляет к существующим объяснениям. Другое дело — стремление к самовыражению, самоактуализации.

Случилось мне поставить своего рода эксперимент. Среди моих знакомых есть молодые способные художники. Я их спросил, как они сами объясняют свою потребность в художественном творчестве. Во всех ответах говорилось о самовыражении, самоактуализации ("выразить себя, свое отношение к миру..."; "выплеснуть себя на

175

холст..."; "мой внутренний мир переполнен непролившимися красками и невоплощенными формами, хочется увидеть это вовне, на бумаге, на полотне..." и т. д.). Почти все они подчеркивали, что их не волнует мнение публики (один из художников даже процитировал: "Поэт, не дорожи любовью народной"). Мотив материального обогащения практически не звучал, хотя и не отрицался, и если был, то, скорее, как добродушное "задираание" психолога, который своими вопросами вторгается в "святыня святых" творчества.

Эксперимент я продолжил через некоторое время. Для обсуждения была предложена следующая ситуация: "Отныне вы получаете превосходную отдельную мастерскую (а это для них, как правило, трудная проблема), лучшие краски, холсты, за каждую написанную картину на любую тему, в любом жанре, манере, стиле вам платят по самой высокой ставке, через некоторое время вам присвоят какое-либо почетное звание. Одним словом, самовыражайтесь и получайте за это все жизненные блага. Одно обязательное условие: ни одну вашу картину никогда не увидит ни один человек, все они останутся в ваших руках. Согласны?!" Последовал единодушный отказ.

Не подтверждает ли это мысль, что потребность в самоактуализации, в самовыражении — это мотив, лежащий на поверхности, а за ним скрывается глубинный социальный мотив, в соответствии с которым человек не столько выражает себя в предмете творчества, сколько стремится через предмет искусства перенести себя, свое мироощущение, видение мира в других людей, и именно они (шире — социум) — конечная цель его творчества. Материальная связь между людьми, которая воплощена в общественных отношениях, безличных по самому своему существу, порождает личностные идеальные отношения, где другие люди выступают как цель деятельности для творца, а идеальная представленность в них, воплощенная в передаваемом им богатстве эстетического восприятия мира, — как единственное оправдание мук творчества, поиска совершенства, усилий, затраченных на накопление этих бесценных сокровищ.

Повторим, что у человека, по-видимому, существует потребность делиться своим бытием с другими людьми и тем самым проявить себя как личность. Эта мысль звучит в стихотворении Б. Пастернака "Свадьба":

Жизнь ведь тоже только миг,
Только растворенье
Нас самих во всех других

Итак, основу побуждения человека как личности следует искать не в биологической его природе и не в загадочном стремлении к "самоактуализации", а в реальных социальных отношениях, в его деятельности, в его общественной жизни. Потребность человека быть личностью может являться той искомой исходной потребностью, которая (наряду с другими, материальными и духовными, потребностями) оказывается заложенной в фундаменте мотивов его поведения и деятельности. Она порождает стремление к достижению успеха, притязания на внимание, славу, дружбу, уважение, лидерование и т. д. Чаще всего человек не осознает существования этой причины своих поступков.

Деятельность — основной путь, единственный эффективный способ быть личностью; человек своей деятельностью продолжает себя в других людях. Произведенный предмет (построенное здание, поэтическая строка, посаженное дерево, мастерски выточенная деталь и т. д.) — это, с одной стороны, предмет деятельности, а с другой — средство, с помощью которого человек утверждает себя в общественной жизни, потому что этот предмет произведен для других людей. Этим предметом опосредствуются отношения между людьми, создается общение как производство общего (В. А. Петровский).

В психологии в последние годы дискутировалась проблема соотношения процессов общения и деятельности. Одни утверждают, что общение — это деятельность или по меньшей мере частный случай деятельности, другие исходят из того, что это два самостоятельных и равноправных процесса. Нет оснований соглашаться ни с одной, ни с другой точкой зрения, не потому, что кто-либо здесь не прав, а потому, что на самом деле противоречие отсутствует.

Действительно, вопрос о том, является ли общение частью (стороной) процесса деятельности или, наоборот, деятельность — стороной общения, применительно к традиционному пониманию общения как акта коммуникации явно не имеет однозначного решения. Совершенно очевидно, что если мы понимаем взаимоотношения людей как опосредствованный субъект-объект-субъектный процесс, то отношения двух или более людей опосредствуются предметом деятельности, и здесь деятельность выступает как сторона коммуникационного акта. Если понимать их как субъект-субъект-объектный процесс (а именно так понимаются деятельностные отношения), то отношение субъекта к объекту, содержанию, цели деятельности опосредствуется взаимоотношением с

участником деятельности и тогда общение — это сторона, часть деятельности.

Принципиальная обратимость субъект-объект-субъектных и субъект-субъект-объектных отношений полностью снимает поставленную проблему. Попытки же выяснить приоритет в истории человечества либо общения, либо деятельности были бы подобны классической проблеме яйца и курицы.

Но вопрос о соотношении общения и деятельности может быть углублен в контексте предлагаемой концепции.

Для того чтобы производить, человек должен объединиться с другими людьми (установить с ними контакт, добиться взаимопонимания, получить должную информацию,

сообщить им ответную). Здесь общение, как уже было сказано, выступает как часть, сторона деятельности, как важнейший ее информативный аспект, как коммуникация. Но, создав предмет в процессе деятельности, включившей в себя общение как коммуникацию, человек этим не ограничивается. Он транслирует через созданный им предмет себя, свои особенности, свою индивидуальность другим людям, для которых он создал этот предмет. Среди них могут быть и те, кто участвовал в создании этого предмета. Среди них может быть и сам этот человек. Через созданный предмет человек трансцендирует в социальное целое, обретая в нем свою идеальную представленность, продолжая себя в других людях и в себе как в "другом".

Это уже общение второго рода (в отличие от коммуникации, имеющей вспомогательный, "обслуживающий" характер), т. е. общение как персонализация. Здесь деятельность выступает как сторона, часть, необходимая предпосылка общения. Общение в деятельности производит общее между людьми, которое выступает дважды: в условиях коммуникации — своей информационной стороной и в условиях персонализации — личностной. В этом отношении русский язык, в отличие от других, в более выгодном положении: в нем могут быть использованы два понятия — коммуникация и общение¹.

Итак, еще раз подтверждается данная истина: многие споры происходят из-за того, что один и тот же предмет называют разными словами, или, как это получилось с понятием "общение", из-за того, что одно и то же слово используют для обозначения разных предметов.

178

Таким образом, потребность "быть личностью" возникает на основе социально генерированной возможности осуществления соответствующих действий — способности "быть личностью". Эта способность, можно полагать, есть не что иное, как индивидуально-психологические особенности человека, которые позволяют ему осуществлять социально значимые деяния, обеспечивающие его адекватную персонализацию в других людях. Для становления концепции персонализации индивида оказалось необходимым определить совокупность основных гипотез, которые могли бы наметить путь конкретного психологического исследования личности. Так, был предложен постулат максимизации, т. е. стремления индивида к максимальной персонализации с вытекающими из него теоретическими гипотезами.

1. Любое переживание, воспринимаемое индивидом как имеющее ценность в плане обозначения его индивидуальности, актуализирует потребность в персонализации и определяет поиск значимого другого, в котором индивид мог бы обрести идеальную представленность.

2. В любой ситуации общения субъект стремится определить и реализовать те стороны своей индивидуальности, которые в данном конкретном случае доступны персонализации. Невозможность ее реализации ведет к поиску новых проявлений в себе самом или в предметной деятельности.

3. Из двух и более партнеров по общению субъект при прочих равных условиях предпочитает того, кто обеспечивает максимально адекватную персонализацию. Аналогично — предпочтение будет отдано тому, кто может обеспечить максимально долговечную персонализацию. Валентность другого в плане персонализации монотонно растет с ростом ожидаемой адекватности и долговечности персонализации. Третьей переменной здесь является интенсивность потребности в персонализации. Проверка

эмпирических следствий из этих гипотез, осуществленная строго экспериментально, помогла очертить контуры теории персонализации, выявить круг возможных областей ее применения (воспитание, управление, клиника и т. п.), осуществить поиск и отработку методик исследования с последующей их стандартизацией для нужд прикладного значения.

Принятие постулата максимизации и проверка связанных с ним теоретических гипотез позволила построить широкую программу экспериментальных исследований, а также реинтерпретировать значительное число ранее полученных эмпирических данных.

Таким образом, в единстве с потребностью в персонализации, являющейся источником активности субъекта, в качестве ее

179

предпосылки и результата выступает социально генерированная, собственно человеческая способность быть личностью, обнаруживающая себя с помощью метода отраженной субъектности.

3.6. Принцип отраженной субъектности в исследовании личности

Многообразие и число методических приемов исследования личности настолько велики, что отношение психолога к современным методам определяется, главным образом, предпочтением: каким методом (методикой) лучше (эффективнее, полезнее, достовернее и т. п.) изучать личность? В лучшем случае ставится вопрос о тактике, скажем, о последовательности использования методических приемов. Между тем вполне закономерен вопрос: что же на самом деле выявляется или измеряется той или иной методикой? Возможно, что дело не столько в том, какой метод предпочесть для исследования личности, сколько в том, какое представление о личности принимается в качестве исходного. Можно выделить три основных случая понимания личности в психологии. *В первом случае* личность трактуется как "эзотерическое Я" субъекта, как связанный с мотивами и интенциями глубинный аспект субъективности, задающий содержание внутреннего мира индивида, уникальную систему личностных смыслов, как присущий только данному индивиду способ упорядочивания и концептуализации впечатлений, исходящих от организма и внешней среды. При таком понимании личности предпочтительным способом ее исследования становятся проективные и психосемантические методики.

Во втором случае личность раскрывается как "экзотерическое Я" субъекта, как совокупность черт. При таком понимании в центре внимания исследователей оказываются относительно устойчивые, внешне проявляемые характеристики индивида, которые могут быть зафиксированы как в суждениях самого субъекта, так и в суждениях других людей о нем. Этим определяется и основной методический принцип исследования — заполнение опросников, бланков "полярных профилей" и т. д. Такие методы по сути своей дескриптивны, в отличие от интерпретационных методов исследования, применяемых в первом случае.

В третьем случае личность раскрывается исследователю как "деятельное Я субъекта", как интеграция "эзотерического" и "экзотерического" аспектов субъективности. Методология исследования данного аспекта личности предполагает некоторые новые средства анализа установочной регуляции поведения (диспозиций, отношений, направленности, смысловых образований личности)

и активности как момента движения деятельности за пределы исходных установок.

В рассмотренных подходах к исследованию личности (и их комбинациях) никак не разводятся "индивидуальность" и "личность". Принципиально иное понимание дает концепция персонализации, в которой личность выступает как субъект идеальной представленности в жизнедеятельности других людей (см.: А. В. Петровский, В. А. Петровский, 1982; В. А. Петровский, 1981)¹. При таком подходе личность раскрывается как системное (социальное) качество индивида, а именно как его способность обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою представленность в них. Данная линия исследования указывает на еще один, четвертый вариант понимания личности. Ключевым для этой линии исследований является понятие "отраженная субъектность". В этом понятии воплощается наше представление о личностном аспекте бытия человека в мире, об активной представленности человека в жизни других людей, о "продолженности человека в человеке".

Понятие отраженной субъектности в самом общем плане может быть определено как "бытие кого-либо в другом и для другого". Такие понятия, как "межиндивидуальное влияние", "межличностное восприятие", "интроекция" и "идентификация", указывают на отдельные аспекты феномена отраженной субъектности, образующего особое качество представленности одного человека.

Смысл выражения: "Другой человек представлен во мне как субъект" — состоит в том, что "я более или менее осознанно переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, готовность другого преобразовать эту ситуацию, внести в нее что-то свое, личное, и тем самым произвести изменения в системе моих отношений к миру". Отраженная субъектность есть, таким образом, форма идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступающая как источник преобразования этой ситуации в значимом для этого другого направлении. Отражаясь в индивиде, другой человек выступает как деятельностное начало, меняющее взгляд этого индивида на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели; основания и последствия активности другого не оставляют индивида равнодушным или, лучше сказать, имеют для него тот

или иной личностный смысл. Говоря об идеальной представленности одного человека в другом, мы прежде всего имеем в виду, что первый открывается второму как значимое для него существо, как источник нового для него смысла.

Такая характеристика отраженной субъектности, как межиндивидуальное влияние, предполагает два варианта воздействия — направленное и ненаправленное. В первом случае субъект, оказывающий влияние, ставит перед собой определенную задачу: добиться желаемого результата от объекта воздействия, например, произвести на него впечатление, принудить сделать что-либо и т. д. В свою очередь, в подобного рода влиянии можно различить две формы: прямое воздействие, когда субъект влияния открыто предъявляет те или иные притязания, и косвенное, когда субъект, стремясь изменить поведение другого, преобразует среду в расчете на получение нужных ему откликов (от элементарных двигательных реакций до изменения личностных диспозиций другого лица). В обоих случаях влияние и воздействие соотносятся друг с другом как цель

и средство, что составляет специфическую черту той категории явлений, которая активно изучается в западной психологии в связи с проблематикой социальных влияний.

Во втором варианте (ненаправленное воздействие) субъект не стремится вызвать ту или иную реакцию у объекта влияния. Тем не менее эффект воздействия субъекта может быть весьма ощутимым.

В значительной мере проблема ненаправленного влияния, которое можно также назвать иррелевантным, изучается в связи с феноменами фасилитации — изменения эффективности деятельности одного индивида при контакте с другим. При фасилитации влияние одного партнера на другого, проявляясь в изменении уровня достижений, первоначально принятых субъектом, не связано какими-либо дополнительными моментами активности, не относящимися к достижению поставленной цели. Таким образом, фасилитация, будучи иррелевантной целям влияющего, оказывается релевантной целям объекта влияния.

В континууме межиндивидуального влияния между проблематикой социальных влияний и фасилитацией имеется еще одна область влияний одного человека на другого в виде "незапланированной" активности последнего. Именно этот аспект межиндивидуального влияния представляет особый интерес в связи с разработкой проблем отраженной субъектности.

В частности, здесь мы сталкиваемся с особой группой феноменов межличностного восприятия, прямо не соотносимых ни с "объектными", ни с "субъектными" модусами социальной

182

перцепции¹. Перед нами образы восприятия, представляющие собой продукт переживания одним индивидом влияния, которое на него оказывает другой и которое в данной ситуации фактического или воображаемого взаимодействия не связано с намерениями этого другого. Это — динамика переживания субъектом, как это ни парадоксально, характеристики личности *другого* человека, однако такой характеристики, которая неотделима от личности воспринимающего и которая в этом смысле выступает фрагментом отраженной субъектности другого. Например, когда мы говорим: "Мне этот человек смешон", то не имеем в виду, что этот человек старается нас рассмешить, скорее, подобное высказывание свидетельствует об обратном. Динамика переживания индивида характеризует не столько воздействие другого на этого индивида, сколько личность этого другого в глазах данного индивида. Переживание от контакта с другим человеком, по-видимому, является генетически исходной формой восприятия человека человеком, над которой надстраиваются уровни объектного и субъектного восприятия. Назовем указанную форму социальной перцепции метасубъектной.

Итак, метасубъектная форма межличностного восприятия не является какой-либо внешней и необязательной "добавкой" к субъектной и объектной формам, а составляет неотъемлемое условие и продукт межиндивидуального влияния.

"Мне кажется, — писал Л. Н. Толстой, — что *описать* человека собственно нельзя; но можно описать, *как он на меня подействовал*. Говорить про человека: он человек оригинальный, добрый, умный, глупый, последовательный и т. д., слова, которые не дают никакого понятия о человеке, тогда как часто сбивают с толку"². Метасубъектная форма восприятия человека человеком не стала еще особым предметом исследования, хотя она

имеет самое непосредственное отношение и к социальной перцепции, и к феноменологии отраженной субъектности.

Еще одной характеристикой отраженной субъектности является такой феномен, как идентификация, образующая одну из предельных форм отраженной субъектности, когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека (а не свои побуждения), *его*, а не свои цели, и т. п. При рефлексии человек открывает в себе как бы два смысловых и вместе с тем силовых центра, другой образует во внутреннем мире человека отраженную

183

субъектность. Строение внутреннего мира человека может быть представлено в виде эллипса с его двумя центрами: "Я" и "Другой во мне". Такое психологическое строение внутреннего мира сохраняется, когда другой значимый для нас человек физически отсутствует. Замечательно точное описание интересующего нас явления мы находим опять-таки у Л. Н. Толстого в его запрещенном царской цензурой трактате "О жизни":

"Мой брат умер, кокон его, правда, остался пустой, я не вижу его в той форме, в которой я до этого видел его, но исчезновение его из моих глаз не уничтожило моего отношения к нему. У меня осталось, как мы говорим, воспоминание о нем... Осталось воспоминание, — не воспоминание его рук, лица, глаз, а воспоминание его духовного образа. ...Воспоминание это не есть только представление, но воспоминание это есть что-то такое, что действует на меня и действует точно так же, как действовала на меня жизнь моего брата во время его земного, существования. Это воспоминание есть та самая его невидимая, невещественная атмосфера, которая окружала его жизнь и действовала на меня и на других при его плотском существовании, точно так же, как она на меня действует и после его смерти. Это воспоминание требует от меня после его смерти теперь того же самого, чего оно требовало от меня при его жизни. Мало того, воспоминание это становится для меня более обязательным после его смерти, чем оно было при его жизни. Та сила жизни, которая была в моем брате, не только не уменьшилась, но даже не осталась той же, а увеличилась, и сильнее, чем прежде, воздействует на меня... На каком же основании, чувствуя на себе эту силу жизни точно такую же, какую она была при плотском существовании моего брата, то есть как его отношение к миру, уяснявшее мне мое отношение к миру, я могу утверждать, что мой умерший брат не имеет более жизни?.. Я смотрел в отражающую поверхность на то, как держал меня человек; отражающая поверхность потускнела. Я не вижу больше, как он меня держит, но чувствую всем существом, что он все так же держит меня и следовательно существует"¹.

Перед нами не обычный образ-воспоминание, а "что-то такое, что действует на меня", оно "не есть только представление". Воспоминание это описывается как "невидимая, невещественная атмосфера", которая наделена признаками действительности, динамичности, силы: она "действовала на меня и на других" и "требует от меня" чего-то. Брат, запечатленный в памяти повествователя, становится такой частью его собственной жизни, которая, *не сливаясь*

184

с авторским Я, остается силой, действующей в нем и *на него*. Ни образ брата, ни объединение себя с братом, в котором оба стали бы неразличимы, не составляют, следовательно, сути того образования, которое столь подробно описывает Л. Н. Толстой. Перед нами та ступень отраженной субъектности, которая может быть обозначена как

продолженность его (другого человека) отношения к миру, уяснявшее Толстому его собственное отношение к бытию.

Духовный образ другого человека, вызывая у носителей интроецированных содержаний переживания, отличные от переживаний собственного Я, рефлексирован как бы со стороны. В художественной литературе можно найти замечательные описания действенной идеальной представленности одного человека в другом. Но продолженность представляет собой лишь одну из важнейших форм отраженной субъектности.

Следующей формой отраженной субъектности является "претворенное Я". Это означает, что отраженный индивид настолько глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществившего отражение, что Я последнего оказывается радикальным образом *опосредствовано* взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное (или претворенное) им. В случае "претворенного Я" фактически стирается противопоставленность двух субъектов, а значит, нивелируются диалогические формы связи между ними: ведь Я одного неотделимо в этом случае от субъективированного Я другого. Диалогическая противопоставленность другому при этом может выступать как самоконфронтация, как проявление борьбы с самим собой. Теоретически можно выделить три разновидности "претворенного Я": *идентификацию* (чеховская "Душенька"), *конфронтацию* (ее, в частности, можно соотнести с формулой И. С. Кона: "Негативизм — это конформизм наизнанку"), *конвергенцию* (в частности, становление "Мы").

Три названные формы соответствуют как ступеням вхождения индивида в стабильную социальную общность¹, так и стадиям развития индивида как личности (см. выше). Следует в этой связи сказать, что "присутствие" одного индивида в Я другого так же непосредственно непереживаемо, как непереживаемы непосредственно факты изменения и в развитии собственного бытия.

Понятие "отраженной субъектности" выражает особое, внутреннее движение сознания и деятельности человека, осуществляющего

185

отражение. Это движение может совсем не осознаваться, а если задача осознания и возникает, то далеко не всегда осознание опирается на образы и заключенные в них значения. Перед нами смысловая форма репрезентированности одного человека в другом, выступающая для этого другого как преобразование его жизненных отношений к миру. В этом преобразовании первый по отношению ко второму выступает причиной.

Итак, отраженная субъектность, не будучи только образом, выступает как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определений бытия последнего. По существу, речь идет об инобытии одного человека в другом.

Сказанное вплотную подводит нас к мысли, что *отраженная субъектность* осмысливается как *субъектность самого отражения*, что идеальной представленности одного человека в другом присущ активный, незеркальный характер. Да и может ли быть иначе, ведь речь идет о социальной по своей сущности форме отражения. Такое отражение "предполагает не только воздействие на субъект извне, но и активное действие самого субъекта, его творческую активность, которая проявляется в избирательности и целенаправленности восприятия, в отвлечении от одних предметов, свойств и отношений и фиксации других..."¹

Иными словами, отраженная субъектность немислима вне актов и продуктов межличностного восприятия, к ним несводима и должна быть выделена в особую категорию психологического анализа.

Всем сказанным определяется общий принцип экспериментального исследования личности в аспекте отраженной субъектности (принцип отраженной субъектности). Исследование должно охватывать как минимум двух участников: назовем одного из них Исследуемым (будем писать это слово с заглавной буквы), другого (других) — испытуемым (испытуемыми). Исследуемый выступает в качестве объекта психологического анализа; именно его личность интересует экспериментатора в первую очередь, о его отраженной субъектности идет речь. Испытуемый — это носитель отраженной субъектности Исследуемого, именно его непосредственно изучает экспериментатор, собирая эмпирический материал, хотя и небезынтесный для характеристики испытуемых, но при данном типе исследований нужный для совсем иных целей.

Форма участия Исследуемого и испытуемого в экспериментальной ситуации различна. В задаваемую экспериментатором

186

деятельность по выполнению того или иного задания, результативность которой оценивается экспериментатором, вовлечен только испытуемый. Включение Исследуемого в деятельность испытуемого лишь обуславливает проявление той или иной динамики осуществления им экспериментального задания. Динамика, которую удастся зафиксировать экспериментатору, служит отправным показателем характеристики личности Исследуемого. Отметим в этой связи своеобразие проектируемой экспериментальной ситуации по сравнению с общепринятыми приемами изучения и диагностики личности. В отличие от весьма распространенной схемы исследования в нашем случае "батарея" методик и тестов обращена не к тому индивиду, чья личность фактически интересует психолога, а к другим людям (испытуемым) — носителям отраженной субъектности исследуемого индивида.

Подобная стратегия эксперимента не выводит нас за пределы личности исследуемого индивида, но как раз выявляет именно личностные характеристики его бытия. В частности (и это может показаться не совсем обычным), Исследуемый может находиться и вне экспериментальной ситуации: информацию о его личности экспериментатор извлекает из анализа динамики выполнения другими людьми предъявленного экспериментального задания.

Итак, идея предлагаемого метода состоит в следующем. Экспериментатор с помощью соответствующих методик (проективных, психосемантических, "деятельностных" и т. д.) оценивает или измеряет психологические особенности какого-либо индивида, выступающего в роли испытуемого. Устойчивые характеристики этого индивида принимаются в качестве точки отсчета. Затем к эксперименту подключается Исследуемый. Изменения в устойчивых характеристиках испытуемого выступают в качестве характеристики личности Исследуемого. Предполагается, что мерой его личности служит фиксируемая экспериментатором степень значимого изменения поведения и сознания других людей. Таким образом, явления отраженности, запечатленности Исследуемого в системе индуцируемых (вызываемых, наводимых, детерминируемых, обуславливаемых) им изменений жизненных проявлений испытуемых

позволяют выявить личностный модус индивидуальности Исследуемого как источника новых смыслов для испытуемого¹.

187

При разработке комплекса экспериментальных методик мы учитываем два множества факторов: во-первых, формы и способы репрезентации Исследуемого испытуемым и, во-вторых, возможные параметры изменения психических проявлений испытуемых. Два выделенных множества задают матрицу экспериментальных ситуаций, строки которой отвечают различным способам репрезентации Исследуемого испытуемому, а столбцы — видам регистрируемых параметров проявлений индивидуальности испытуемого. Отметим, что в действительности мы должны иметь дело с трехмерной матрицей данных, в которой третье измерение задается множеством испытуемых, являющихся носителями личности Исследуемого.

Среди форм и способов репрезентации Исследуемого можно выделить следующие: а) реальное взаимодействие Исследуемого и испытуемого в пределах экспериментальной ситуации; б) простое присутствие Исследуемого без его вмешательства в осуществление испытуемым той или иной деятельности; в) "материализованные репрезентации" Исследуемого испытуемому: предъявление фотографий, голоса, записанного на магнитофон, предметов, символизирующих Исследуемого; г) включение Исследуемого или его символических замещений в структуру экспериментального материала, например включение в картинку проективного теста (рис. 3.1); д) квазиприсуствие — гипнотическая актуализация образа Исследуемого ("мысленное" присуствие и т. п.); е) субсенсорное предъявление стимулов, связанных с исследуемым субъектом (его имени, фотографий и т. п.).

Множество параметров регистрируемых изменений испытуемого (субъекта — перцепиента) составляют различные проявления активности последнего, характеристики его психики: социальные установки, интересы, ценности, мотивы, особенности когнитивного стиля, категориальные структуры индивидуального сознания, особенности разрешения конфликтов и т. д.

Отметим в порядке иллюстрации несколько исследований, проведенных на основе предложенного автором метода. Так, в работах Ю. В. Янотовской (1985 а, б) и в диссертации И. Г. Дубова (1985) изучается мера идеальной представленности (персонализации) творческих учителей в учениках: в исследовании ученики включаются в словесный ассоциативный эксперимент, затем по частотному словарю выявляется уровень оригинальности ассоциаций. Показано, что в присуствии учителей, которые по экспертным оценкам описываются как творческие, оригинальность ассоциаций учеников возрастает (см.: Ю. В. Янотовская, 1989).

188

В исследовании А. В. Воробьева и И. Г. Дубова (1985) школьникам предъявлялась игровая задача, которую требовалось решить самостоятельно в соответствии с определенными правилами. В одной из экспериментальных серий перед испытуемыми-шестиклассниками ставился портрет их учителя. Выяснилось, что предъявление портретов одних учителей не вызывало изменений в добросовестности учащихся, в то время как предъявление портретов других учителей стимулировало более добросовестную работу. Примечательно, что портреты некоторых учителей оказывали неблагоприятное воздействие, вызывая снижение добросовестности учащихся, начинавших исподтишка

нарушать заданные правила. В этом же исследовании было установлено, что одно только звучание голоса учителя при полной невнятности произносимых им слов вызывало изменение в интерпретации учениками сюжетных ситуаций проблемного типа; если голоса одних учителей повышали доброжелательность интерпретаций во взаимоотношениях между героями специально отснятого фильма, то голоса других усиливали негативные интерпретации взаимоотношений между героями. Та же техника репрезентации приводила к стимуляции познавательной активности учащихся при решении ими интеллектуальных учебных задач.



Рис. 3.1. Пример проективного (фрустрационного теста Розенцвейга) в обычном (а) и модифицированном (б) вариантах

С использованием предложенной А. Л. Крупениным (1985) техники значимых для испытуемых "псевдовоздействий" других удается

189

выявить факт изменения уровня "непрагматического риска"¹. Участникам эксперимента сообщали, что будет проверяться гипотеза о существовании "биополей". Субъектом-индуктором становился Исследуемый, субъектом-перципиентом — испытуемый. Исследуемый должен был "воздействовать" на испытуемого, сидящего за прибором "рискометром", находясь за спиной испытуемого или оказывая на него "воздействие" из другой комнаты. Обоим было известно, что вследствие "воздействия" должна быть повышена точность работы испытуемого, состоявшей в экстраполяции движения сигнала-объекта в "тоннеле".

Оба участника опыта не знали, что в эксперименте в действительности выявляется уровень стремления человека к риску, а также зависимость именно этой тенденции (а не точности остановки сигнала-объекта в "тоннеле") от специфического взаимодействия между испытуемым и "ассистентом" (в данном случае Исследуемым). В контрольной серии экспериментов было показано, что одного только внушения экспериментатора, повышающего уверенность испытуемого в точности его собственных действий, оказывается недостаточно для стимуляции тенденции к риску. Испытуемому вручали металлический стержень, соединенный проводом с корпусом прибора, на котором проводилось исследование, и сообщали, что по этому проводу будет "передаваться" определенное воздействие от особого устройства — "суггестометра", якобы повышающего точность выполнения задания. Большинство испытуемых в этом случае

оценивали свою работу как более точную, чем в сериях без суггестирующего воздействия, но уровень стремления к риску сохранялся.

Таким образом, на значительной экспериментальной выборке (более 900 испытуемых) А. Л. Крупенин показал, что колебания уровня стремления к риску у испытуемых не объяснимы естественными флуктуациями проявлений активности в экспериментальной ситуации, располагающей к риску (коэффициент корреляции между повторными сериями с интервалами: 2 нед., 3 мес, полгода — не менее 0,82). Если эксперимент проводился с незнакомыми прежде участниками, наблюдалось приблизительно симметричное отклонение в сторону повышения и понижения уровня стремления к риску. Причем у трети испытуемых риск сохраняет свое исходное значение. Однако в тех случаях, когда испытуемые *знакомы* между собой, в условиях "воздействия" выявляется значимая тенденция к повышению показателей прагматически

190

немотивированного риска по сравнению с данными индивидуальной серии. Соответствующие сдвиги независимы от социометрического и референтометрического статуса Исследуемых и испытуемых в группах, из которых формировались экспериментальные диады. Таким образом, основным фактором сдвига к риску является наличие уже сложившегося межиндивидуального контакта между испытуемыми и Исследуемыми, который можно интерпретировать как достигнутую опытом общения запечатленность Исследуемого в системе (если использовать термин, введенный А. Г. Асмоловым¹) "смысловых установок" испытуемого.

Для описания еще одной группы фактов, полученных в том же исследовании и не имеющих пока вполне убедительного истолкования, мы используем заимствованный в математической логике термин "отношение эквивалентности". Последний, как известно, удовлетворяет трем формальным условиям: "симметричности" ($ARB \sim BRA$), "транзитивности" ($ARB \& BRC \Rightarrow ARC$) и "рефлексивности" (ARA). В нашем случае это означает, что если индивид А в определенном направлении изменяет проявление стремления к риску у индивида В, то последний (В) вызывает аналогичное изменение у первого (А) (условие "симметричности"); если индивид А индуцирует повышение или снижение уровня стремления к риску у индивида В, а тот, в свою очередь, — аналогичное изменение у индивида С, то с высокой вероятностью обнаруживается соответствующее влияние А на С (условие "транзитивности"). Именно эти факты наблюдались в исследовании. Для проверки условия "рефлексивности" мы предприняли дополнительную серию, которая, возможно, могла бы вызвать возмущение рьяных приверженцев представлений о магической силе "биополей"². Экспериментатор делал вид, что он "записывает" "биополя" испытуемого, которые затем ему же "ретранслирует" (в действительности, конечно, ничего подобного не происходило).

Оказалось, что участники исследования, не вызывавшие изменения уровня стремления к риску у других лиц, в серии "самовоздействия" собственный уровень риска также не меняли; вместе с тем участники эксперимента, варьируя уровень риска у других, вызывали аналогичные изменения у самих себя. Следовательно,

191

"рефлексивность" производимых воздействий подтвердилась, и в целом можно было говорить об отношении эквивалентности, разбивающем множество испытуемых на два непересекающихся подмножества: на подверженных и вместе с тем подвергающих

воздействию и на "независимых". Приведенные данные нуждаются в дополнительном исследовании и интерпретации.

Трудно интерпретируемые факты были получены также при исследовании динамики ряда феноменов восприятия, обусловленной присутствием значимого для испытуемого другого. Б. М. Величковский в личной беседе с автором этой главы обратил внимание на возможную взаимосвязь персонализации и перцепции. В частности, на возможную обусловленность некоторых перцептивных иллюзий ориентацией испытуемых на значимое другое лицо. Одна из таких иллюзий, приведенных в работе Б. М. Величковского¹, — фигуры Г. Каниззы с иллюзорным контуром — в несколько модифицированном варианте была использована в эксперименте.

В поле зрения испытуемого находятся четыре фигуры черного цвета, представляющие собой круги с вырезанными в них секторами. Эти фигуры размещены на одинаковом расстоянии друг от друга так, что вырезанные сектора образуют вершины некоторого условного квадрата. Иллюзия состоит в том, что условный квадрат наблюдатель воспринимает как реальный белый квадрат, т. е. этот квадрат "становится видимым".

Данные, полученные Е. И. Кузьминой², подтвердили, что "присутствие" значимого другого лица отражается на характере переживания этой иллюзии.

На основе принципа отраженной субъектности выявлялась также *динамика образа Я*. Испытуемым предлагалось оценить себя по некоторому набору (типа "звездочки" А. Ф. Лазурского) неградуированных шкал, расположенных перед ними в виде веерообразно расходящихся из центра лучей (подобное расположение оправдано необходимостью проведения последующих серий, см.: В. А. Петровский, Е. Ю. Уварина, 1982). Предъявлявшийся набор качеств отражал весьма значимые для человека аспекты его личности (ум, сила воли, знание себя, оригинальность мышления, чувство себя как личности и т. п.).

Во второй серии испытуемым под видом самооценок другого человека предъявляли их же самооценки (круговое расположение

192

лучей "сбивало" испытуемых, не позволяя идентифицировать предшествующие ответы; кроме того, было изменено взаимное расположение шкал, что также затрудняло узнавание) и предлагали вновь себя оценить. Нас интересовало, не проявится ли у испытуемых тенденция к изменению самоописания при предъявлении им первоначальных оценок как оценок, данных другими людьми самим себе. Подобное изменение действительно наблюдалось. Учащиеся при предъявлении им "самооценок", равных по рангу успеваемости одноклассников, воспроизводили свои предшествующие оценки, но в гетерогенных парах (условно "двоечники — отличники"; "отличники — двоечники") наблюдалась существенная перестройка ответов. Испытуемые, стремясь как бы "отмежеваться" от образа в чем-то существенно отличного от них человека, фактически отказывались от первоначального видения себя, причем эта динамика прежде всего затрагивала качества, значимые для успеха в учебной деятельности (ум, неординарность мышления и т. д.); в целом сдвиг наблюдался по 10 из 16 параметров самоописания. Этот результат был особенно поразителен, если принять во внимание, что повторное тестирование (без актуализации образа значимого для испытуемого другого человека) выявило высокую устойчивость даваемых себе оценок.

Один из путей фиксации влияний, оказываемых Исследуемым на испытуемых, — использование традиционных проективных тестов. Единицей анализа личности Исследуемого здесь выступают производимые под его воздействием изменения проективной продукции испытуемого. Эти изменения показательны для оценки личности Исследуемого в случае выхода за рамки ситуативных индивидуальных вариаций продукции испытуемого. В совместном исследовании В. А. Петровского и И. П. Гуренковой (1985) динамика проективной продукции под влиянием другого лица прослеживалась на материале фрустрационного теста Розенцвейга (рис. 3.1). К примеру, удалось выявить изменение направленности агрессии в ситуации фрустрации по характеру доминирования, вплоть до смены на противоположный тип доминирования (экстрапунитивное доминирование замещается интрапунитивным и т. п.).

При построении конкретных экспериментальных методик, реализующих принцип отраженной субъектности, необходимо учитывать два обстоятельства.

Первое из них, назовем его *правилом "индивидуальной специфичности"*, требует, чтобы Исследуемый проявлялся в активности испытуемого именно своими субъектными чертами. Иначе говоря,

193

его действие на испытуемого должно нести на себе печать индивидуального своеобразия, "авторствования", должно быть максимально свободно от проявления внеиндивидуального, безличного влияния, которое один человек в ситуации социального взаимодействия может оказать на другого.

Один из случаев подобного безличного влияния может быть обозначен как эффект присутствия "человека вообще", или, лучше, как "эффект свидетеля". Знакомые и посторонние люди способны вызывать едва заметные или весьма существенные сдвиги в проявлениях активности кого-либо одним только своим присутствием, т. е. тем, что деятельность этого человека протекает у них на глазах и, следовательно, потенциально оцениваема ими, хотя межличностные отношения между действующим индивидом и наблюдателем могут быть и ни при чем. Отсюда — риск ошибочного суждения о личностной значимости Исследуемого для испытуемого, если соответствующие сдвиги были обусловлены ориентацией испытуемого на присутствие человека "вообще".

Примером экспериментального разведения "эффекта свидетеля" и эффектов собственно отраженной субъектности может послужить исследование динамики фрустрационных реакций в присутствии значимого для испытуемого другого. В экспериментальной работе И. П. Гуренковой была предпринята попытка "перенормировки" первичных тестовых показателей, характеризующих тип и направленность протекания фрустрационных реакций в связи с введением в материалы теста третьего лица (см. рис. 3.1) как наблюдателя "вообще" (изображенного на каждой из 24 картинок теста Розенцвейга пунктиром). Первоначально испытуемым сообщалось, что это просто человек, находящийся в данной ситуации, который видит все происходящее, но сам в разговор между действующими лицами не вступает. Далее безличная фигура "третьего" конкретизировалась: испытуемым сообщалось, *кто* этот третий. Оценка изменений проективной продукции проводилась через сравнение серий с персонифицированным другим и с "другим вообще", групповые нормы реагирования в которой оказались *иными*, чем в ситуациях без свидетеля.

Еще один случай безличного влияния, который также должен быть по возможности учтен и изолирован в исследовании, мы обозначим как "статусно-ролевой эффект". Этот тип межиндивидуального влияния может быть, например, детерминирован профессиональной принадлежностью Исследуемого, его положением в социальной организации ("авторитет власти" — см.:

194

А. В. Петровский, 1980) или мнением, которое сложилось о нем (феномен Хлестакова), социальными стереотипами реагирования на него, связанными с его половой или возрастной ролью, национальностью и т. д. Речь идет именно о тех факторах влияния, в которых объединены и тесно переплетены между собой статусные и ролевые характеристики, толкуемые в самом широком смысле, а точнее — о действенности тех статусных характеристик индивида, которые обусловлены отведенной ему социальной ролью, и тех ролевых компонентов влияния, которые обусловлены его социальным статусом.

В исследовании А. Н. Смирновой (дипломная работа) была предпринята попытка специально проследить роль индивидуальной и статусно-ролевой обусловленности проявлений самовосприятия студентов в присутствии преподавателей. Метод отраженной субъектности реализован здесь с помощью методики "Личностный дифференциал" (в варианте, разработанном А. М. Эткингом). Испытуемые несколько раз оценивали себя по шкалам соответствующего опросника (включавшего названия 21 личностного качества, которые были объединены в три категории: "Сила", "Активность" и "Оценка"). В первый раз испытуемых просили ответить, какими они представляют себя ("Я в своем представлении"); во второй — каковы они в момент подготовки к экзамену; в третий — описать себя на вечеринке при встрече с приятелями. Кроме того, по тем же шкалам испытуемые должны были оценить двух названных экспериментатором преподавателей. Эти преподаватели поочередно вели с обследуемыми студентами семинарские занятия по одному и тому же учебному курсу. Наконец, испытуемых просили оценить себя, представив, что они готовятся к сдаче экзамена каждому из двух преподавателей, а также оценить себя в маловероятной, но все же возможной ситуации, представив, что преподаватель является одним из их приятелей.

В эксперименте выявились существенные отличия в самовосприятии студентов в тех случаях, когда они мысленно проигрывали ситуацию подготовки к экзамену вообще (перед абстрактным экзаменатором) и к сдаче экзамена конкретному лицу. Этот результат можно бы объяснить актуализацией представлений, связанных со спецификой учебного материала (который может предъявлять различные требования к способностям учащихся, быть по-разному интересным и т. п.), и подобное влияние безусловно имело место. Однако в данном случае схема проведения эксперимента позволяла выявить сравнительный вклад разных людей, реализующих одну и ту же роль, в самовосприятие других.

195

И действительно, наблюдались достоверно различные ($p < 0,05$) сдвиги в самоописании студентов как по отдельным шкалам, так и по категориям шкал при актуализации образов преподавателей, выполнявших одни и те же профессиональные обязанности.

Индивидуально-специфическое влияние наблюдалось и в сериях воображаемого общения студентов с преподавателями во вне-учебной ситуации. Однако направленность

сдвигов в проявлениях самовосприятия у студентов в ряде случаев здесь иная, чем в ситуации воображаемого учебного взаимодействия. Поэтому можно утверждать, что в эксперименте мы фиксируем эффект *взаимодействия* индивидуально-специфического влияния и влияния содержательной специфичности ситуации (ситуативный фактор). Проведенные и намечаемые исследования должны дать достаточно полную картину детерминации наблюдаемых сдвигов, в рамках которой только и может быть локализован собственно индивидуальный аспект влияния Исследуемого на испытуемых¹.

Значимые отличия индивидуально-специфического влияния людей и эффектов фасилитации от простого присутствия другого получены в исследовании И. Г. Дубова. Его работа подтвердила гипотезу, согласно которой учителя, обладающие разносторонними личностными качествами, продуцируют у учеников больший сдвиг к многообразию проявлений личности по сравнению с учителями, у которых не выражены эти качества. Этот результат опровергает уже начинающую становиться традиционной точку зрения, согласно которой присутствие другого лица *повышает* ригидность непосредственно действующего индивида. Эта точка зрения, лишь отчасти подтверждаемая исследованиями фасилитации как эффекта влияния "человека вообще", оказывается неприемлемой и для интерпретации индивидуального специфического влияния, реализующего процессы межсубъектного отражения.

Второе обстоятельство, учет которого обязателен при построении интересующего нас класса методик, назовем *правилом "идеальной представленности"*. Суть его в том, чтобы Исследуемый внутренним образом включался в ситуацию деятельности испытуемого, находился с ним в идеальном взаимодействии. Источником интересующих экспериментатора воздействий на испытуемого является именно запечатленность и действенность личности Исследуемого. В экспериментальной ситуации "работает" не сам

196

по себе Исследуемый, а его *образ* в сознании испытуемого, актуализируемый реальным или воображаемым участием Исследуемого в экспериментальной ситуации.

Реализация указанного методологического условия может быть осуществлена двояким образом. В одном случае Исследуемый реально присутствует при выполнении экспериментального задания испытуемым, однако лишен возможности оказывать какое-либо содействие испытуемому. Влияние Исследуемого идет как бы "в обход" ситуативно необходимому характеру его активности. Так, в одном из экспериментов, проведенных автором этой главы совместно с Е. Ю. Увариной, испытуемые-"отличники" своими ошибочными действиями при решении задачи "четыре точки" отнюдь не стремились оказать помощь слабоуспевающим и тем не менее повышали уровень креативности последних. Отмеченное методологическое требование, таким образом, реализуется техникой "иррелевантности" воздействия.

В другом случае Исследуемый физически отсутствует в экспериментальной ситуации, но вводится в круг переживаний испытуемого (предъявляются его фотография, голос, его символические замещения вводятся в материалы проективного теста и т. п.). Этот вариант создания эффекта присутствия может быть назван техникой символической репрезентации Исследуемого испытуемым.

Сформулированные выше правила построения экспериментальной ситуации, реализующей принцип отраженной субъектности, а именно правила "индивидуальной специфичности" и "идеальной включенности", расслаивают ситуацию исследования на

два "яруса". Первый из них — "ярус" заданной испытуемому деятельности. Испытуемый выполняет деятельность, степень осуществимости которой объективно не зависит от индивидуального своеобразия Исследуемого; это задачи, которые могут быть выполнены испытуемым либо совершенно самостоятельно, без какой-либо ориентировки (оглядки) на Исследуемого, либо на основе сотрудничества с последним, однако в тех пределах, в которых не обязательны какие-либо проявления индивидуальности Исследуемого, а достаточна лишь его способность справиться с требованиями чисто делового общения в рамках выполняемой роли. Второй "ярус" активности — это собственно личностное идеальное взаимодействие испытуемого с Исследуемым. Переход испытуемого на этот "ярус", выход его в слой идеального взаимодействия с другим объектом как носителем индивидуально своеобразных черт в определенном смысле "надситуативен", т. е. осуществляется вне требований ситуации. Существенно важной чертой

197

экспериментальной ситуации является также и тот факт, что "надситуативно" здесь не только идеальное движение испытуемого к Исследуемому, но и "исходящее" от Исследуемого воздействие на испытуемого, поскольку оно, как уже отмечалось, выходит за рамки социально предписанных или стереотипных форм взаимодействия между ними.

Надситуативный характер идеального взаимодействия между Исследуемым и испытуемым открывает нам особую феноменологию активности личности, характеризующую уровень его отраженной субъектности в жизни других людей.

Принцип отраженной субъектности предполагает тщательный отбор как Исследуемого, так и испытуемых. Изучая личность в системе коллективных отношений, психологу следует так соотносить Исследуемого и испытуемых, чтобы при этом наиболее полно выявлялась отраженная субъектность первого. Один из путей решения этой проблемы связан с разработкой общего принципа диагностики межличностных отношений, который получил название "решетка поляризации позиций в группе".

3.7. Проблема "надсознательного" и менталитет личности

Строение личности многопланово. В нем выделяются различные уровни активности. В психологии наиболее содержательно изучено сознание в его соотношении с бессознательным. При этом следует иметь в виду, что разнообразие форм и проявлений бессознательного исключительно велико. В некоторых случаях можно говорить не только о бессознательном, но и надсознательном в поведении и деятельности человека. Понятие о надсознательном уровне психической активности личности введено М. Г. Ярошевским. Различие между этими двумя уровнями (подсознательным и надсознательным) может быть пояснено простым примером. В процессе припоминания какого-либо события субъект воспроизводит усвоенную им прежде информацию. В этом случае она сохраняется на подсознательном уровне. Решая же творческую задачу, личность создает новую информацию, которой прежде не существовало ни в его индивидуальном, ни в социальном опыте. Она осознается уже после того, как добыта (притом не всегда самим субъектом в ее истинном значении). В этом случае работа мысли совершается на надсознательном уровне. К. С. Станиславский, а затем П. В. Симонов говорили о сверхсознании, но в несколько ином смысле. Созидание духовных ценностей творческой личностью (художником или ученым), совершаясь реально, не всегда становится предметом рефлексии и

198

фактически оказывается соединением сознания и бессознательного. Другой важнейшей формой интеграции этих уровней служит менталитет.

Понятие "менталитет" применяется для выделения особых явлений в сфере сознания, которые отличают одну общность от другой. Если "вычесть" из общественного сознания то, что составляет общечеловеческое начало, в "остатке" мы найдем менталитет данного общества. Любовь к родным людям, боль при их утрате, гневное осуждение тех, кто стал причиной их гибели, являются общечеловеческим свойством и не оказываются чем-то специфическим для одних и отсутствующим у других общностей. Однако нравственное оправдание кровной мести (вендетта — от *итал.* "мщение") — это, бесспорно, черта менталитета, утверждаемая народной традицией, отвечающая ожиданиям окружающих. Если бы сознание каждого отдельного человека автоматически управлялось менталитетом общности, то, вероятно, эта общность через некоторое время подверглась бы полному самоуничтожению. Очевидно, общечеловеческое начало пересиливает косность традиций, закрепленных в менталитете, следовательно, менталитет общности и сознание индивида, члена этого общества, образуют единство, но не тождество.

Итак, менталитет — это совокупность принятых и в основном одобряемых определенным обществом взглядов, мнений, стереотипов, форм и способов поведения, которая отличает его от других человеческих общностей. В сознании отдельного его члена менталитет общества представлен в степени, которая зависит от его активной или пассивной позиции в общественной жизни. Являясь — наряду с наукой, искусством, мифологией, религией — одной из форм общественного сознания, менталитет не закреплен в материализованных продуктах, а, если можно так сказать, растворен в атмосфере общества, имеет надсознательный характер. Войдя в структуру индивидуального сознания, он с большим трудом оказывается доступен рефлексии. Обыденное сознание проходит мимо феноменов менталитета, не замечая их, подобно тому как незаметен воздух, пока он при перепадах атмосферного давления не приходит в движение. Почему?

Есть основания считать, что здесь действует механизм установки. Причем человек не осознает свою зависимость от установки, сложившейся помимо его воли и действующей на бессознательном уровне. Именно потому менталитет не дает возможности субъекту осуществить рефлексию. Носитель его пребывает в убеждении, что он сам сформировал свои убеждения и взгляды. В

199

этом обстоятельстве заключаются огромные трудности перестройки сознания человека в изменяющемся мире.

Если обратиться к истории общественного сознания в нашей стране, то можно было бы выделить основные составляющие менталитета "советского человека", складывавшегося на протяжении 70 лет после 1917 г., и хотя и подвергшиеся изменениям в последние годы, но далеко еще не исчезнувшие. Они могут получить условные наименования, метафорический характер которых способствует прояснению их сущности и смысла.

"Блокадное сознание"... Политика, которой придерживалось государство с первых лет своего существования, формировала в сознании советских людей постоянное ощущение опасности, связанной с угрозой нападения внешнего врага. В роли потенциального агрессора в разное время выступали разные страны: Англия, Германия, Соединенные

Штаты Америки, Финляндия, Япония, Китай. В некоторых случаях для этих опасений были, разумеется, основания — об этом, к примеру, свидетельствует нападение гитлеровского "третьего рейха" на СССР в 1941 г. Но даже если реальной угрозы не было, пропагандистские органы раздували страх перед неизбежной войной, навязанной потенциальным агрессором. Едва ли не до начала 90-х гг. в менталитете советского человека сохранялось напряженное ожидание "неспровоцированного нападения" на страну, которая делает, как утверждалось, все возможное в неустанной "борьбе за мир". Страх перед ядерной войной в сознании конкретного человека обеспечивал готовность выдержать и оправдать любые тяготы и лишения во имя спасения детей и себя от надвигающейся угрозы "ядерного уничтожения" (расхожая формула в обыденном сознании: "Лишь бы не было войны"). В настоящее время заметны изменения менталитета. Налицо отход от "блокадного сознания". Все большее число людей осознает, что ожидать неспровоцированного ядерного удара нет оснований и что реальная миротворческая позиция России признается в качестве гаранта, обеспечивающего ненападение ядерных держав друг на друга. Образ внешнего врага все больше и больше тускнеет, "испаряется" из сознания людей.

"Семейная стриптизация"... Уникальной особенностью советского общества являлось обнажение интимного мира взаимоотношений в семье — то, что можно условно назвать "семейной стриптизацией". Поскольку семья рассматривалась как ячейка общества, а советское общество идентифицировалось с государством, то в менталитете советского человека считалось неоспоримым естественным правом государства и его партийного руководства

200

управлять и командовать семьей, как любой государственной структурой. Многие советские люди не видели ничего противоестественного в фактах вмешательства официальных инстанций в интимную сферу их жизни. Вероятно, только в социалистическом обществе в случае измены мужа жена считала для себя возможным обратиться в официальные органы с просьбой, а то и требованием вернуть супруга в лоно семьи. При этом считалось вполне допустимым использование стеной печати, заводского радио, разборов на партсобраниях и т. д. Надо полагать, атавизмом семейной стриптизации являются родительские собрания в школах, где классный руководитель публично позорит одних родителей за проступки и недостатки их детей, усиливая унижение похвалами в адрес других учеников, чьи отцы и матери присутствуют здесь же.

По мере становления правового цивилизованного общества мера открытости или закрытости мира семьи, за исключением очевидных криминальных обстоятельств, будет определяться самой семьей, что приведет к существенным сдвигам в сознании ее членов.

Ханжеская десексуализация... Сложившаяся к началу 30-х гг. в официальной идеологии концепция "советского нового человека", главной целью которого в каждый момент его жизни остается якобы построение светлого коммунистического будущего, усиливала пуританский характер общественного сознания. Мир интимных чувств человека, уводящий его в сторону от служения общественному идеалу, был изначально враждебен идеологии тоталитарного общества. В наибольшей степени это относилось к сфере сексуальных отношений. Идеологическое табу на протяжении десятков лет накладывалось на все, что было связано с отношениями полов, и в особенности на упоминания о собственно физиологической стороне этих отношений. Изображения и показ обнаженного человеческого тела, за исключением известных классических образцов, подвергались придирчивой цензуре. Педагогическое табу в отношении любых

вопросов, относящихся к половой жизни, оставалось законом для школы, даже если это касалось старшеклассников, находящихся на пороге брачного возраста. На этом основании строилась "бесполовая педагогика". Ханжеская десексуализация в качестве компонента менталитета "советского человека", как запомнилось многим, была прорекламирована на одном из первых телемостов "СССР — США", когда одна из советских участниц заявила, что в Советском Союзе "секса нет".

Однако после того как в период перестройки были сняты идеологические запреты, в сознании людей — если не всех, то

201

многих — стала проявляться другая крайность как реакция на бывшее табуирование: терпимое отношение, а то и активное оправдание порнографии, примирительное отношение к проституции. В настоящее время баланс между ханжескими запретами и сексуальной вседозволенностью в сознании людей еще не установился. Это порождает многие трудности, которые не всегда успешно разрешают педагоги, врачи-сексологи и родители.

Следует, однако, помнить, что менталитет "советского человека" не отрицает существования и других представлений. Если речь идет о России, то всем известны такие качества россиянина, как гостеприимство и хлебосольство, отсутствие национального чванства, наличие обостренной потребности в защите Родины, которая сыграла решающую роль в годы Великой Отечественной войны, и многие другие. Здесь черты менталитета совпадают с приметам национального характера. Можно, конечно, сказать, что это качества скорее общечеловеческие и поэтому выпадают из категории менталитета. Действительно, не исключено, что будут названы народы, имеющие такой же или подобный набор черт, но это не говорит еще об их общечеловеческом характере. Есть основания полагать, что для россиянина, например, нехарактерно то, что обобщенно именуется "немецким счетом" (каждый платит только за себя).

"Советский менталитет" — это форма общественного сознания тоталитарного государства, внедренная в структуру личности его подданных, но менталитет народа всегда в чем-то совпадал, а в чем-то не совпадал с инвариантами мышления и поведения, навязанными и санкционированными сверху.

3.8. Теория личности с позиций категориального анализа психологии

При анализе категориального строя психологии¹ выделяется, как будет показано в дальнейшем, шесть базисных категорий, каждая из которых характеризует одну из сторон предмета психологии: индивид, образ, действие, мотив, отношение, переживание. Категориальный анализ² позволяет увидеть за эмпирико-теоретическими построениями любой психологической системы или частной концепции контуры их категориального аппарата,

202

существование которого может оставаться скрытым для создателей и сторонников этих концепций и систем. Осмысление категориального аппарата науки является одним из условий формирования релевантной методологии исследования. Нет основания полагать, что в истории науки все эти категории строго одновременно стали предметом рефлексии,

а также методологически и теоретически организованного изучения. Освоение указанных категорий осуществлялось в определенной последовательности, порождая в поступательном движении научного знания разветвленную систему понятий, концепций, эмпирических исследований и добытых фактов, формируя конкретное содержание отраслей психологии.

Как показано М. Г. Ярошевским, начиная с середины 20-х до середины 60-х гг. XX в. психология осваивала в теоретическом и эмпирическом планах категории образа, действия и мотивации. Другими словами, в работах многих психологов — Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева — рассматривались "психофизиологическая" и "психогносеологическая" проблемы. Это стимулировало психофизиологические исследования и способствовало углубленному изучению познавательных процессов, их развития и мотивации.

Вместе с тем "отношение" и триада "организм — индивид — личность" до начала 70-х гг. фактически не выходили на авансцену психологии. Это не значит, что они уже тогда не присутствовали имплицитно в категориальном аппарате науки (подобно тому как в настоящее время не выпадают из категориального строя "действие", "образ", "мотивация"). Происходит если не смена, то трансформация парадигмы психологии, выводящая на первый план категории; которые не получали до сих пор должной теоретической проработки российских психологов.

Причины этой трансформации¹ обусловлены многими обстоятельствами. Прежде всего должен быть назван усиливающийся за последние 30 лет общий интерес к проблеме человека, человеческих взаимоотношений, что выразилось в интенсивном развитии социологии и социальной психологии, которые в предшествующие годы, по существу, не находили себе места в структуре науки и не располагали возможностями для развития. На I съезде Общества психологов в 1959 г. фактически не было докладов по социальной психологии и состоялось всего несколько сообщений по психологии личности, точнее — по проблеме индивидуальных

203

различий, тогда как на VI съезде в 1993 г. едва ли не половина симпозиумов была посвящена различным аспектам социальной психологии и психологии личности.

Понимание социальной сущности человека, включенности индивида в исторически возникающую и исторически изменяющуюся систему общественных отношений органически входит в трактовку категорий "отношение" ("психосоциальное отношение") и "организм — индивид — личность", образуя их методологическое основание, определяя общие подходы к построению программ научного исследования в области интенсивно развивающейся социальной психологии и психологии личности.

Все сказанное позволяет использовать категории "организм — индивид — личность" для построения общепсихологической теории личности. В этой связи особо важное значение приобретают следующие положения, которые приводятся здесь путем прямого цитирования. (Автор сознательно идет на воспроизведение цитат, которые читатель встречает в других главах этой книги, что связано со стремлением собрать воедино рассыпанные по тексту положения, принципиально важные для понимания сущности личности.)

Первое. "Природные, органические стороны и черты выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы... Биологическое существует в личности в превращенной форме как социальное" (А. В. Петровский).

Второе. "Движение деятельности, процесс ее развертывания необходимо ведет к снятию ограничений, первоначально присущих ситуации... в качестве объекта преодоления могут выступать также и потенциальные ограничения деятельности, в данном случае понимаемые как сужение возможностей субъекта в сфере целеполагания. Ограничения эти побуждают специальную деятельность, направленную на их преодоление. Этим и определяется собственно активность личности" (В. А. Петровский).

Третье. «Личность \neq индивид: это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе... личность есть системное и поэтому "сверхчувственное" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными качествами» (А. Н. Леонтьев).

Четвертое. «Философ-материалист, понимающий "телесность" личности не столь узко, видящий ее прежде всего в совокупности (в ансамбле) предметных, вещественно-осязаемых отношений данного индивида к другому индивиду (к другим индивидам), *опосредствованных* (курсив наш. — А. П.) через созданные и создаваемые

204

их трудом вещи, точнее, *через действия с этими вещами* (курсив наш. — А. П.)... будет искать разгадку "структуры личности" в пространстве вне органического тела индивида и именно поэтому, как ни парадоксально, — во внутреннем пространстве личности» (Э. В. Ильенков).

Пятое. «...Личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников. Эти межличностные связи практически нерасторжимы, они вполне реальны, но по природе своей "сверхчувственны". Они заключены в конкретных индивидуальных свойствах, но к ним несводимы, они даны исследователю в проявлениях личности каждого из членов группы, но они вместе с тем образуют особое качество самой групповой деятельности, которое опосредствует эти личностные проявления, т. е. смысловые образования личности, связанную систему личностных смыслов, определяющих особую позицию каждого в системе межличностных связей, шире — в системе общественных отношений» (А. В. Петровский).

Шестое. "Личность индивида выступает в трех аспектах ее психологического понимания: интраиндивидуальной, интериндивидуальной и метаиндивидуальной атрибуции... Лишь в единстве отмеченных аспектов личность раскрывается со стороны своего строения, своей структуры. Она выступает как обнаруживающаяся и опосредствуемая социальной деятельностью идеальная представленность индивида в других людях, в его связях с ними, наконец, в нем самом — как представителе социального целого" (В. А. Петровский).

Седьмое. "...Постулат максимизации, т. е. стремления индивида к максимальной персонализации с вытекающими из него теоретическими гипотезами: 1) любое переживание, воспринимаемое индивидом как имеющее ценность в плане обозначения его индивидуальности, актуализирует потребность в персонализации и определяет поиск

значимого другого, в котором индивид мог бы обрести идеальную представленность; 2) в любой ситуации общения индивид стремится определить и реализовать те стороны своей индивидуальности, которые в данном конкретном случае доступны персонализации. Невозможность ее осуществления ведет к поиску новых возможностей в себе самом или предметной деятельности; 3) из двух или более партнеров по общению субъект при прочих равных условиях предпочитает того, кто обеспечивает максимально адекватную персонализацию. Аналогично — предпочтение будет отдано тому, кто может обеспечить максимально

205

долговечную персонализацию... Третьей переменной является интенсивность потребности в персонализации" (А. В. Петровский, В. А. Петровский).

Восьмое. "Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития)... противоречие между потребностью личности в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности... личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза, характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована" (А. В. Петровский).

Таким образом, определены исходные принципиальные позиции для построения общепсихологической теории личности. Уточним, что имеется в виду, когда она обозначается как "общепсихологическая". Речь в данном случае идет не столько о ее общей методологической и онтологической схеме (при всей ее важности), сколько о том, что данный теоретический конструкт представлен в присущих ему характеристиках и связях, которые выявляются во всех отраслях психологии: не только в так называемой общей психологии, но и в социальной, возрастной, педагогической, юридической, психологии управления, патопсихологии и других, выступая в присущей научной теории программирующей роли по отношению к соответствующей практической сфере (образованию, производству, медицине, правопорядку).

Как и всякая научная теория, теория личности должна отвечать общему методологическому требованию — дать целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности (личности человека), предложить целостную (при ее внутренней дифференцированности) систему знаний, которая содержала бы в себе методы не только объяснения, но и предсказания, возникновения определенных феноменов в определенных условиях и которую характеризовала бы логическая зависимость одних ее сторон от других, принципиальная возможность выведения ее содержания из некоторой совокупности исходных утверждений. Выше в восьми тезисах, выполняющих функцию своего рода пролегоменов (предварительных суждений, вводящих в изучение предмета) к предстоящему теоретическому построению, показана совокупность утверждений (постулатов, допущений, законов и т. д.), образующих исходный базис

206

общепсихологической теории личности. Тем самым оказывается возможным построить теоретическую модель существенных связей, выступающих в определенной

психологической реальности — личности человека. Возникновение теории личности не может быть оторвано от ее эмпирической основы, охватывающей множество накопленных в общей, социальной, детской психологии, патопсихологии, психотерапии фактов, добытых экспериментально, но пока еще разрозненных и не обобщенных.

Здесь описана в самом общем виде теоретическая абстракция, обеспечивающая последующее восхождение к конкретному. Только так (на пути от абстрактного к конкретному) можно развивать ее в систему взаимосвязанных концепций, содержание которых включает утверждения с их эмпирическими доказательствами, и построить конкретные теоретические конструкции, отправляющиеся от совокупности вводимых общетеоретических принципов. Если же эти концепции (а это, разумеется, отнюдь не все существующие теоретические построения, имеющие хождение в среде психологов как за рубежом, так и в России, а только те, которые отвечают указанным общим принципам) уже включены в научный оборот, то остается найти им место в общей теоретической схеме и тем самым обеспечить логическую зависимость одних элементов теории от других.

Что же представляет собой теория личности, ее наиболее общая модель? Она, по существу, должна совпадать с определением личности, описывающим ее в системе наиболее существенных связей и зависимостей и отвечающим основным общенаучным методологическим принципам детерминизма, системности, развития. Тогда теоретическая модель личности должна быть представлена как определяемое активной включенностью в общественные отношения системное качество их субъекта (индивида), имеющее, как неоднократно подчеркивалось, трехзвенную структуру (интра-, интер- и метаиндивидуальную его репрезентации), развивающуюся в общении и совместной деятельности и ею опосредствованную.

Рассмотрим, в чем здесь проявляется следование общенаучным методологическим принципам.

Принцип детерминизма применительно к психологической теории личности ориентирован не только на идею причинности как совокупности обстоятельств, предшествующих во времени следствию, но и на другие его формы: на системный детерминизм, обнаруживающийся в зависимости отдельных компонентов системы от свойств целого, на целевой детерминизм, в соответствии

207

с которым цель определяет процесс достижения результата, а также на детерминизм как самопричинность и др.

Представление об активности личности, ее направленности, которое утвердилось в психологии начиная со второй половины 30-х гг. XX в., создает методологические предпосылки для реализации принципа детерминизма на уровне категории "психосоциального отношения". В психологии были выдвинуты трактовка детерминизма как действия "внешних причин через внутренние условия" (С. Л. Рубинштейн) и трактовка детерминизма как действия "внутреннего через внешнее" (А. Н. Леонтьев).

Тезис о том, что, изменяя в деятельности реальный мир, субъект изменяется сам, что и объясняет личностные трансформации индивида, оказалось возможным распространить и на область межличностных связей, в которых наиболее полно выявляет себя категория психосоциального отношения. Так же, как индивид в предметной деятельности изменяет

окружающий мир и посредством этого изменения изменяет себя, становится личностью, социальная группа в своей совместной деятельности конструирует и изменяет систему межличностных отношений и межличностного взаимодействия. Феномены межличностных отношений отчетливо это обнаруживают. Так, самоопределение в отношении задач групповой деятельности складывается как результат активной деятельности по претворению в жизнь поставленных целей, т. е. межличностные отношения преобразуются деятельностью, которая направлена вовне на присвоение значимого предмета, а не на сами эти межличностные отношения.

С позиции детерминизма развитие личности как системного качества индивида обусловлено социально, хотя сам индивид обладает биологическими предпосылками для своего развития.

Принцип развития в психологической теории личности реализуется в понимании процесса превращения биологических структур индивида в социально обусловленные структуры его личности. Таким образом, строится представление о социогенезе личности как результирующей взаимодействующих в ней двух противоборствующих тенденций — с одной стороны, к сохранению, а с другой — к изменению развивающихся социальных систем. Развитие личности в онтогенезе определяется наличием и преодолением противоречия между потребностью индивида в персонализации и способностью посредством соответствующей деятельности быть персонализированным в социальной ситуации развития (см. гл. 4).

Принцип системности (или системный подход) в составе методологической модели теории личности позволяет представить ее в

208

качестве целостности, в которой выявляются разнокачественные и разноуровневые связи, как синтез структурно-функциональных и филогенетических представлений. Этим преодолевается тот подход к личности, который выше был обозначен как "коллекционерский".

Этот принцип не мог быть обнаружен в общих системных представлениях, хотя и не мог быть без них сформулирован. Его следовало открыть в ткани самой психологической реальности. Для этой цели потребовалось: во-первых, преодолеть "птолемеево" понимание человека в пользу его "коперниканской" трактовки как части социального целого, системы общественных связей; во-вторых, преодолеть гипноз "постулата непосредственности". Это оказалось возможным сделать в условиях системного анализа категорий "психосоциальное отношение" и "организм — индивид — личность", осуществленного при соприкосновении психологической теории коллектива (стратометрическая концепция) и психологической теории личности. Они должны были пересечься и действительно пересеклись в центральном для той и другой теории пункте — в выявлении системообразующего принципа, которым оказался принцип деятельностного опосредствования.

Системообразующий принцип — это тот общий объяснительный принцип, с помощью которого очерчивается и структурируется теория. Методологическая сущность этого принципа при построении теории личности состоит в том, что отношение одного человека к другому, равно как и отношение развития личности к его результату, мыслится через обращение к третьему объекту — предметной деятельности, которая в наиболее развитой своей форме имеет совместный характер, является следствием объединения

людей в труде и общении. При этом, оказываясь исходно опосредствованными содержанием и организацией совместной деятельности, межличностные отношения и качества развивающейся личности в свою очередь воздействуют на ее процесс и результаты.

3.9. Онтологическая модель личности

Принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений личности и ее развития является общим системным принципом построения общепсихологической теории личности, в котором находят реализацию общенаучные методологические принципы детерминизма, развития и системности.

От конкретной методологии как системы принципов и способов построения теории личности целесообразно перейти к описанию ее онтологической модели, выделив основные категории

209

анализа объекта теории и показав принципы их соотнесения, понятийный аппарат.

Единицами анализа для теории личности могут служить понятия *индивид, личность, индивидуальность, активность, деятельность, общение, группа, коллектив, сознание, развитие* (биогенез организма, биосоциогенез индивида, онтогенез личности, социокультурный генез личности в историко-эволюционном процессе).

Для построения онтологической модели постулируемой общепсихологической теории с необходимостью должны быть указаны принципы соотнесения основных категорий анализа, используемых для описания и понимания личности как психологической реальности. Наиболее общим принципом соотнесения категорий, входящих в понятийный аппарат теории личности, является признание единства, но не тождества образующих его понятийных пар как единиц категориального (здесь микрокатегориального) анализа ее общей конструкции. Так, понятие "индивид", образуя единство с понятием "личность", не может рассматриваться как ему тождественное. Сам факт признания единства, но не тождества этих понятий, а следовательно, стоящих за ними объектов аналитического рассмотрения психологической реальности, порождает задачу не только понять их соотношение как свойства (личности) и носителя этого свойства (индивида), но и поставить ряд принципиальных методологических проблем их взаимоотношений, постулируя, к примеру, идею потребности и способности индивида "быть личностью". Онтологическая расчлененность оборачивается специальной методологической проблемой.

Принцип единства, но не тождества основных категорий анализа относится не только к понятиям "индивид" и "личность", но и к другим составляющим онтологической модели теории личности: личность — индивидуальность, активность — деятельность, группа — коллектив, биогенез — биосоциогенез — онтогенез — социогенез, развитие личности — развитие сознания.

От методологических и онтологических подходов к созданию теории следует перейти к выявлению возможностей, заложенных в ее исходных посылах (постулатах), путем восхождения от абстрактного к конкретному и развить систему взаимосвязанных теоретических конструкций (концепций, "теорий среднего уровня"), объединенных и обусловленных рассмотренными методологическими и онтологическими основаниями.

Только таким образом можно в рамках выделенных выше исходных тезисов и методологических принципов охватить многообразие эмпирических данных и конкретных методов и методик, относящихся к исследуемому

210

предмету — психологии личности, обобщить совокупность утверждений с их доказательствами.

Следует выделить три аспекта рассмотрения конкретной феноменологии личности, три своего рода онтологические модальности: ее генезис, динамику содержания, структуру, а следовательно, построить (или освоить) концепции, которые, исходя из принципа деятельностного опосредствования, оказались бы в состоянии выяснить закономерности психологии личности, проявляющиеся в этих ее аспектах (модальностях), охватить соответствующий эмпирический материал, собрав в себя открывающуюся в нем феноменологию, найти и применить валидные методы его получения, на принципиальных основаниях осуществить соотнесение с другими социально-психологическими и персонологическими теориями. Вместе с тем необходимо и возможно, раскрыв логическую зависимость конструируемых концепций друг от друга, представить их в виде единой теоретической системы при всей ее внутренней дифференцированности.

При рассмотрении генезиса личности выделяются три методологически обоснованные задачи: 1) рассмотреть развитие индивида как результат взаимодействия генотипа и социальной среды и тем самым создание предпосылок для становления личности (условно обозначим этот процесс как "биосоциогенез"); 2) исследовать развитие личности человека вследствие деятельностно-опосредствованных взаимоотношений с референтными для нее группами как в условиях относительно стабильных общностей, так и в обстоятельствах включения в различные референтные группы; 3) изучить особенности социогенеза личности и межличностных отношений, обусловленные включенностью в деятельность в рамках конкретной социально-экономической формации.

Соответственно этим задачам рассматриваются три взаимосвязанные концепции, отвечающие принципам общепсихологической теории личности.

Первая, которая условно может быть обозначена как *психогенетическая концепция индивидуальности* (научная школа Б. М. Теплова), при исследовании происхождения индивидуальных психологических особенностей человека выясняет роль генотипа и среды в их формировании, используя, в частности, близнецовый метод (И. В. Равич-Щербо). Утверждается, что в онтогенезе происходят смена механизмов, с помощью которых реализуются психические функции индивида, а также замена элементарных форм, господствующих на ранних его этапах, социальными формами, опосредствованными общением и деятельностью ребенка. При

211

этом проверяется продуктивная гипотеза, согласно которой со сменой механизмов перестраивается отношение индивидуально-психологических особенностей к генотипу: с возрастанием значения специфически человеческих, социальных по своему происхождению факторов сокращается доля генетической изменчивости в развитии индивидуальных по своему происхождению факторов, в развитии индивидуально-психологических особенностей человека. Являющаяся прямым продолжением нейрофизиологической концепции факторов индивидуально-психологических различий,

рассматриваемая концепция по всем позициям должна быть соотнесена с теориями, отводящими наследственности роль фатального фактора, и вообще — с различными модификациями теории двух факторов.

Своего рода продолжением рассмотрения этого круга идей (если иметь в виду усиление роли системообразующего фактора — деятельностного опосредствования) в формировании личности индивида является *концепция развивающейся личности* (А. В. Петровский). В ее основе лежит идея трех фаз становления личности в социальной среде (микро- или макросреде) — адаптации, индивидуализации и интеграции, возникновение и протекание которых связаны с наличием социогенной потребности индивида в персонализации и возможностями удовлетворять ее в референтных группах. На основе данной концепции предложена возрастная периодизация развития личности, не совпадающая с существовавшими ранее концепциями психического развития человека (см. гл. 4).

Третья задача — понимание социогенеза — находит свое воплощение в *историко-эволюционном подходе к пониманию личности* (А. Г. Асмолов). Отвечая на вопрос, посредством каких механизмов осуществляется вклад личности в социокультурную историю, предлагаемый подход выделяет в качестве системообразующего основания, обеспечивающего развитие личности и способствующего его конкретно-исторической специфике в той или иной культуре, опосредствующий фактор — совместную предметную деятельность. Таким образом, все три рассмотренные теоретические конструкции связаны между собой и отвечают общему методологическому принципу — деятельностному опосредствованию. То же самое можно сказать и о других характеризующих ниже концепциях.

При рассмотрении динамики содержания личности могут быть вновь выделены три проблемы, которые задает методология общепсихологической теории личности: 1) что представляет собой

212

содержание личностных характеристик индивида; 2) стабильно ли это содержание и что обеспечивает его стабильность; 3) за счет какого фактора может произойти и происходит нарушение этой стабильности, динамика содержания личности.

Здесь, в свою очередь, могут быть выделены — одни в большей, другие в меньшей степени продвинутые в российской психологии — концепции, логические связи между которыми легко прослеживаются.

Первая среди них — концепция смысловых образований личности, сформулированная группой учеников А. Н. Леонтьева. Ее центральное звено образует понятие личностного смысла как индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность ("значение для меня"), запечатленность в объекте потребностей человека. Личностные смыслы интегрируются в виде связной системы "смысловых образований личности", куда входят мотивы, побуждающие человека к деятельности, реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретенной для него ценности (ценностные ориентации). Я-образ, или Я-концепции, человека — система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе как "к другому". Центральная характеристика личностных смыслов — их зависимость от места человека в системе "социальной ситуации развития", т. е. от его

социальной позиции. И здесь принцип деятельностного опосредствования оказывается системообразующим, объяснительным и конструктивным. Для того чтобы исследовать и трансформировать смысловые образования, необходимо выйти за рамки этих образований и изменить систему деятельностей, их порождающих.

Две следующие проблемы (стабильность и ее нарушение) получили отражение в концепциях, обращенных к "малой динамике" содержания личности, а именно процессов порождения и трансформации смысловых образований личности в движении деятельности, в которую включен индивид.

Проблема стабильности рассматривается в диспозиционно-установочных концепциях (этим условным обозначением мы пытаемся охватить теоретические конструкции, которые характеризуют механизмы, используемые личностью для стабилизации движения деятельности). За ней стоят идеи и представления учеников и продолжателей Д. Н. Узнадзе (Ш. А. Надирашвили и др.), диспозиционная концепция личности В. Я. Ядова и др. С учетом принципа деятельностного подхода и "малой динамики смысловых

213

образований" А. Г. Асмолов разработал гипотезу об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности. При этом функции и феноменология установок зависят от того, на каком уровне деятельности они функционируют (уровень смысловых, целевых и операционных установок). Установки различных уровней, стабилизируя движение деятельности, реализуемой личностью, позволяют в изменившихся условиях сохранять ее направленность. В случае методологической и теоретической интеграции различных представлений о сущности установки диспозиционно-установочная концепция может рассматриваться как часть общепсихологической теории личности.

В единстве с представлением об установке как механизме стабилизации деятельности находится концепция надситуативной активности В. А. Петровского, обосновывающая нарушение стабильности. В соответствии с нею в движении деятельности происходят переходы от состояния временной стабильности (в силу сложившихся устойчивых смысловых и целевых установок личности) к взламывающей эту стабильность надситуативной активности субъекта деятельности, выводящей личность на новые уровни решения ее жизненных задач, которые, в свою очередь, возможны в условиях относительной стабильности ее диспозиций.

При рассмотрении структуры личности возникают три проблемы: необходимо характеризовать во взаимосвязи интер-, интра- и метаиндивидуальную репрезентации личности.

Соответственно могут быть представлены три концепции: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений, концепция интраиндивидуальной репрезентации личности и концепция персонализации.

Концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений, обращенная к интериндивидуальной репрезентации личности, рассматривает межличностные отношения в любой достаточно развитой группе как опосредствованные содержанием и ценностями деятельности. Обращение к принципу опосредствования позволяет понять характер групповой интеграции, увидеть многоуровневый (стратометрический) характер межличностных отношений, характеризовать группы высокого уровня развития, где

индивид получает наиболее благоприятные возможности для удовлетворения своей потребности быть полноценной личностью и для развития соответствующих способностей. В связи с тем что взаимоотношения в группе выступают как носители личности ее членов, преодолевается ложная альтернатива понимания межличностных

214

отношений как проявлений либо личности, либо группы (см. гл. 2). Существенным развитием теоретических и эмпирических представлений о личности человека в его взаимосвязи с другими людьми является концепция социальной перцепции, восприятие человека человеком (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев).

Метаиндивидуальная репрезентация личности открыта и отражена в концепции персонализации, описывающей деятельностно-опосредствованный процесс, в результате которого субъект получает индивидуальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность (В. А. Петровский). Потребность в персонализации выступает как глубинная и не всегда осознанная основа неутилитарных форм общения между людьми (альтруизма, аффилиации, стремления к самоопределению). Определяющей чертой способности индивида к персонализации является возможность производить деяния, т. е. значимые изменения общественного бытия, за которые он ответствен перед обществом (к ним относится прежде всего перестройка мотивационно-смысловых образований, личностных смыслов других людей).

Шаги к решению проблемы интраиндивидуальной репрезентации личности осуществил В. С. Мерлин, сформулировав в посмертно изданной книге концепцию интегральной индивидуальности, в которой деятельность выступает как опосредствующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности. В. С. Мерлин отмечал единство стратометрической концепции, концепции персонализации (в терминах В. С. Мерлина — представления о "метаиндивидуальности") и издавна складывавшихся в дифференциальной психологии взглядов на сущность "интраиндивидуальности" человека, за которыми стоят труды Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и самого В. С. Мерлина. Интегральная индивидуальность рассматривалась им как саморегулируемая и саморазвивающаяся многоуровневая система. В развитие идей В. С. Мерлина Е. А. Климов разработал концепцию индивидуального стиля деятельности личности, которая, как подчеркивал В. С. Мерлин, опосредствует связь метаиндивидуальных и интраиндивидуальных свойств, что детерминируется характеристикой не только индивидуальности, но и группы, т. е. интериндивидуальной.

Наличие внутренней связи между концепциями, которые относятся к выделенным "онтологическим модальностям", было прослежено выше и является очевидным, но столь же очевидны "интермодальные" связи. Представление о потребности и способности личности к персонализации обуславливает понимание механизмов,

215

определяющих переходы в развитии личности от одной фазы к другой; возможности развития личности зависят от уровня развития группы; идея надситуативной активности отзывается в социогенетических представлениях об избыточных неадаптивных моментах, обеспечивающих саморазвитие личности в историко-культурных процессах; основные положения психогенетической концепции порождают некоторые подходы, характерные для концепции интегральной индивидуальности и т. д.

Таким образом, вся концептуальная модель общепсихологической теории личности оказывается определенного рода системой интра- и интермодальных связей, составляющих ее структуру.

Располагая богатым фондом конкретных методов, как уже находящихся в научном обороте, так и создаваемых, с помощью которых могут быть выявлены важнейшие личностные параметры, психология стоит перед задачей такой их переработки, которая позволила бы построить соответствующие системы психологической диагностики. Общепсихологическая теория личности создает предпосылки для теоретической и экспериментальной разработки проблемы развития личности, которая получает развертку в следующей главе, посвященной этому кругу вопросов.

216

Глава 4

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ И РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ

4.1. Развитие психики личности: к истории проблемы

Наряду с принципами детерминизма и системности важнейшее значение для конструирования психологии как науки, ориентированной на изучение объективных закономерностей личности человека и его психики, имеет принцип развития. Уже у Дж. Локка мы находим ясно выраженную генетическую точку зрения, и с этого времени с нею начинают считаться в психологии. Потому бесосновательным представляется широко распространенное мнение о том, что только В. Вундт начал применять генетический принцип при изучении психических процессов. Любое явление может получить адекватное объяснение, если оно становится предметом изучения в его развитии. Это относится как к филогенетическим процессам, характеризующим психику животных, так и к онтогенезу животных и человека. Применительно к личности важнейшим фактором ее развития является историогенез (или культурогенез), т. е. освоение культуры как важнейшей стороны накопленного человечеством социального опыта. Биологическое в развивающейся личности выступает в превращенной форме как социальное.

При этом следует теоретически различать социализацию как процесс и результат освоения опыта (как культуры, так и антикультуры) и включение человека в систему образования, понимаемого в качестве целенаправленной и планомерно осуществляемой социализации в интересах человека и (или) общества, к которому он принадлежит.

Социализация имеет стихийный характер в отличие от образования, предполагающего специальную педагогическую организацию. Не являются сколько-нибудь обоснованными попытки противопоставить обучение и воспитание как компоненты образовательного процесса. Нет такой формы обучения, которая имплицитно не включала бы в себя воспитательную функцию. В то же

217

время, воспитывая человека, невозможно изъять из этого процесса элементы обучения. Так, формирование навыка становится базой для возникновения привычки, которая не может возникнуть сама по себе, вне того или иного момента обучения.

В теоретическом плане представляет значительный интерес в качестве предмета обсуждения вопрос о соотношении обучения и развития (Ж. Пиаже, Д. Брунер и др.). Наиболее продуктивный подход к решению этой дискуссионной проблемы был предложен Л. С. Выготским, показавшим детерминированность развития процессами обучения, в более широком понимании — образования.

Это не снимает вопроса о выявлении роли наследственного (биологического) фактора в его сопоставлении с культурно-историческими, социально обусловленными детерминантами, среди которых важнейшее значение имеют процессы обучения. На протяжении многих лет определяющее значение биологического и социального, наследственного и благоприобретенного так или иначе становится исходным пунктом для построения различных теоретических конструкций, реализующих принцип развития (психоаналитические течения, бихевиоризм, необихевиоризм, концепция рекапитуляции Ст. Холла, теория конвергенции двух факторов В. Штерна и др.).

В российской психологии принцип развития приобрел весьма своеобразный характер. Психология в послеоктябрьский период, "выбрав" особый путь своего становления, оказалась в стороне от мировой психологической науки. Этот "выбор" объяснялся конкретно-историческими причинами, и в частности тем, что может быть обозначено как применение учеными тактики выживания (см. гл. 1). Поскольку наука могла сохранить себя, только двигаясь в русле идей марксизма, ей приходилось в данной идеологической парадигме отыскивать то, что, с одной стороны, могло ей придать импульс для получения реального результата исследования, а с другой стороны, не противостоять официальным установкам властей. Эту возможность открывало, в частности, обращение к принципу развития, философские основы которого содержались в трудах Гегеля и оказались ретранслированными в дальнейшем, Марксом и Энгельсом.

Именно по этой причине в 20-е гг. интенсивно проводились исследования в области сравнительной психологии, обращенной к филогенезу в животном мире (В. А. Вагнер, Н. Н. Ладыгина-Котс, Г. З. Рогинский, В. Н. Боровский и др.), а также в детской (возрастной) психологии, интегрированной в комплекс педологических наук (Л. С. Выготский, П. И. Блонский, М. Я. Басов и др.).

218

Таким образом, принцип развития, детерминирующий трактовку процессов филогенеза, а следовательно, дающий возможность продолжить работу в ряде отраслей психологической науки, оказался "освящен грифом" диалектико-материалистической методологии. Обращение к принципу развития позволило психологам в Советской России не допустить полной изоляции науки от процессов, развертывающихся в мировой психологии.

В работах как российских, так и зарубежных ученых принцип развития трактовался как взаимосвязь изменений психологических явлений и порождающих их причин. При этом принималась во внимание зависимость происходящих преобразований психических явлений от их включенности в целостную систему.

Новообразования в ходе психического развития характеризовались: необратимостью изменений, их направленностью, закономерностью преобразований, их трансформацией от этапа к этапу развития, "надстраиванием" новых преобразований над предшествующими, имеющими не только количественные, но и прежде всего качественные параметры. Как выяснилось, наиболее продуктивен такой подход к построению теорий, обращенных к психическому развитию, в котором находятся в органичном сочетании идеи преемственности и качественного своеобразия ступеней (этапов, периодов, эпох) развития.

Если до начала 70-х гг. в психологии доминировала проблема развития психики, то в последующие десятилетия был осуществлен переход к решению вопроса о развитии личности человека, к построению соответствующей периодизации его этапов. Одним из вариантов решения этой проблемы стало обращение к возможностям социальной психологии. В качестве системообразующего начала был принят принцип деятельностного опосредствования, детерминирующий закономерности перехода от одного возрастного периода к другому. На этом основании была построена периодизация развития личности (см. разд. 4.4 настоящей главы).

Итак, принцип развития может и должен рассматриваться в единстве с двумя другими принципами построения психологической теории — детерминизма и системности.

4.2. Развитие психики в филогенезе

Проблема развития психики представляла собой краеугольный камень всей психологии едва ли не с середины XIX в. Лейтмотивом разработки этой проблемы явились эволюционные идеи Ч. Дарвина.

И. М. Сеченов наметил задачу исторически проследить развитие психических процессов в эволюции всего животного мира.

219

Исходя из того, что в процессе познания следует восходить от простого к сложному или, что то же, объяснять сложное более простым, но никак не наоборот, Сеченов считал, что исходным материалом для изучения феноменов психики должны служить простейшие психические проявления у животных, а не у человека. Сопоставление конкретных психических явлений у человека и животных есть сравнительная психология, резюмирует Сеченов, подчеркивая большую значимость этой ветви психологии; такое изучение было бы особенно важно для классификации психических явлений, потому что свело бы, вероятно, их многие сложные формы к менее многочисленным и простейшим типам, определив, кроме того, переходные ступени от одной формы к другой.

Позднее, в "Элементах мысли" (1878) Сеченов утверждал необходимость разработки эволюционной психологии на основе учения Дарвина, подчеркивая, что великое учение Дарвина о происхождении видов поставило, как известно, вопрос об эволюции, или преемственном развитии животных форм, на столь осязательные основы, что в настоящее время огромное большинство натуралистов придерживаются этого взгляда и поэтому логически должны признать и эволюцию психологических деятельностей.

А. Н. Северцов в книге "Эволюция и психика" (1922) анализирует форму приспособления организма к среде, которую он именуется способом приспособления посредством изменения поведения животных без изменения их организации. Это

приводит к рассмотрению различных типов психической деятельности животных в широком смысле этого слова. Как показал Северцов, эволюция приспособлений посредством изменения поведения без изменения организации пошла в дивергирующих направлениях по двум главным путям и в двух типах животного царства достигла своего высшего развития.

В типе членистоногих прогрессивно эволюционировали наследственные изменения поведения (инстинкты), у их высших представителей — насекомых — образовались необыкновенно сложные и совершенные, приспособленные ко всем деталям образа жизни инстинктивные действия. Но этот сложный и совершенный аппарат инстинктивной деятельности является вместе с тем крайне косным: к быстрым изменениям животное приспособиться не может.

В типе хордовых эволюция пошла по другому пути: инстинктивная деятельность не достигла очень большой сложности, но приспособление посредством индивидуального изменения поведения стало развиваться прогрессивно и значительно повысило

220

пластичность организма. Над наследственной приспособляемостью появилась надстройка индивидуальной изменчивости поведения.

У человека надстройка достигла максимальных размеров, и благодаря этому он, как подчеркивает Северцов, является существом, приспособляющимся к любым условиям существования, создающим себе искусственную среду — среду культуры и цивилизации. С биологической точки зрения нет существа, обладающего большей способностью к приспособлению, а следовательно, большим количеством шансов на выживание в борьбе за существование, чем человек.

Эволюционный подход получил продолжение в трудах В. А. Вагнера, который приступил к конкретной разработке сравнительной, или эволюционной, психологии на основе объективного изучения психической жизни животных.

Для понимания его принципиальной позиции интерес представляет статья "А. И. Герцен как натуралист" (1914). В ней Вагнер развивает идеи, намеченные в ряде ранних работ, раскрывает сущность критики Герценом как шеллингианства, пренебрегавшего фактами, так и эмпиризма, представителям которого хотелось бы относиться к своему предмету сугубо эмпирически, страдательно, лишь наблюдая его. Эти столкновения субъективизма, собственно для естествоведения ничего не сделавшего, с эмпиризмом и ошибочность обоих направлений увидели в ту эпоху, как считал Вагнер, только два великих писателя — И. В. Гёте и молодой А. И. Герцен. Вагнер приводит слова Герцена — "без эмпирии нет науки" — и в то же время подчеркивает, что за философской мыслью Герцен признавал не меньшую важность, чем за эмпиризмом.

Вагнер писал о тех "патентованных ученых", которые ценят в науке только факты и не додумались, какую глубокую ошибку они совершают, уверяя, что теории гибнут, а факты остаются. "Факты описывал Линней, те же факты описывали Бюффон и Ламарк, но в их описании факты оказались иными. Для понимания их... нужно... уметь пользоваться философским методом наведения. Нужно помнить, что рядом с расчленением науки, необходимым в интересах не познания истины, а приемов и методов изучения, существует высокий научный монизм, о котором писал Герцен"¹.

В своих исследованиях, посвященных проблемам развития психики и построенных на богатейшем фактическом материале,

221

Вагнер никогда не оставался "рабом факта", а нередко поднимался до "высшего научного монизма", как он именовал философский материализм Герцена.

В своем труде "Биологические основания сравнительной психологии (Биопсихология)" (1910—1913) Вагнер противопоставляет в вопросах сравнительной психологии теологическое и метафизическое мировоззрение научному.

Теологическое мировоззрение, окончательно оформившееся, по мнению Вагнера, у Декарта, заключалось в отрицании души у животных и представлении их в виде автоматов, хотя и более совершенных, чем всякая машина, сделанная человеком. Замечая, что это мировоззрение больше всего соответствовало христианскому учению о бессмертии души, Вагнер заключает, что его современное значение ничтожно. Он не считает обоснованными попытки возродить теологическое мировоззрение на почве антидарвинизма, указывая, что такая точка зрения представляет собой рудимент когда-то могущественной теологической философии, видоизмененной и приспособленной к данным современных биологических исследований.

Остатком прошлого является и метафизическое направление, которое пришло на смену теологическому. Вагнер называл метафизику родной сестрой теологии в ее воззрении на душу как самостоятельную сущность. Для современных метафизиков, писал Вагнер, типичны попытки примирить метафизику с наукой. Они уже не говорят о непогрешимости своих умозрений и пытаются доказать, что никакой противоположности между метафизическим и научным решениями "проблем духа и жизни" нет. Вагнер считает эти соображения бездоказательными, а примирение таким образом понимаемой им метафизики с наукой — делом невозможным и ненужным.

Научный подход в истории проблемы развития психики характеризуется, по Вагнеру, столкновением двух противоположных школ.

Одной из них присуща идея о том, что в человеческой психике нет ничего, чего не было бы в психике животных. А так как изучение психических явлений вообще началось с человека, то весь животный мир был наделян сознанием, волею и разумом. Это, по его определению, "монизм *ad hominem*" (*лат.* — применительно к человеку), или "монизм сверху".

Вагнер показывает, как оценка психической деятельности животных по аналогии с человеком приводит к открытию "сознательных способностей" сначала у млекопитающих, птиц и

222

других позвоночных, потом у насекомых и беспозвоночных до одноклеточных включительно, затем у растений и, наконец, даже в мире неорганической природы. Так, возражая Э. Васману, который считал, что муравьям свойственны взаимопомощь в строительной работе, сотрудничество и разделение труда, Вагнер справедливо характеризует эти мысли как антропоморфизм¹.

Несмотря на ошибочность тех конечных выводов, к которым пришли многие ученые, проводя аналогию между действиями животных и людей, этот субъективный метод имел принципиальных защитников и теоретиков в лице В. Вундта, Э. Васмана и Дж. Романеса. Для Вагнера этот метод неприемлем даже с теми корректировками к нему, с теми рекомендациями "осторожно им пользоваться" и прочими оговорками, которые характерны для последних. "Ни теория Романеса, ни коррективы Васмана, — утверждает Вагнер, — не доказали научности субъективного метода. Я полагаю при этом, что неудача их попытки является следствием не недостатка их аргументации или неполноты их соображений, а исключительно неудовлетворительности самого метода, в защиту которого они, хотя и по разным соображениям, выступают"².

Трудно назвать как в России, так и на Западе биолога или психолога, который в этот период с такой убедительностью и последовательностью разрушал бы веру в могущество субъективного метода, критиковал антропоморфизм в естествознании, как это делал Вагнер. Некоторым ученым он даже казался в этом отношении слишком резким и склонным к крайностям.

Биолог Ю. Филиппченко, как будто сочувственно излагавший отрицательную оценку Вагнером "монизма сверху", был, однако,

223

склонен, как и Васман, ограничиваться поверхностной критикой "ходячей психологии животных". Целиком отрицать метод аналогии нельзя, считал Филиппченко, и "без некоторого элемента аналогии с психикой человека" невозможна никакая психология животных. Он безоговорочно подписывался под словами Васмана: "Человек не обладает способностью непосредственного проникновения в психические процессы животных, а может заключать о них только на основании внешних действий... Эти проявления душевной жизни животных человек затем должен сравнивать с собственными проявлениями, внутренние причины которых он знает из своего самосознания"¹. Далее Филиппченко утверждал, что необходимость подобных сравнений не отрицается и самим Вагнером, и приводил слова последнего о том, что объективная биопсихология для решения своих задач также пользуется сравнением психических способностей, но совершенно иначе как по материалу сравнения, так и по способу его обработки. Здесь, как видим, происходила подмена вопроса о возможности аналогии между психикой человека и психикой животных (что относится к проблеме методов сравнительной психологии) вопросом о сравнении психики животных и человека (что составляет предмет сравнительной психологии). Признавая необходимым сравнение психики человека и животных (без этого не было бы сравнительной психологии), Вагнер отрицал необходимость и возможность метода прямых аналогий с психикой человека в биопсихологии.

Другое направление, противоположное "монизму сверху", Вагнер именовал "монизмом снизу". В то время как антропоморфисты, исследуя психику животных, мерили ее масштабами человеческой психики, "монисты снизу" (к их числу он относил Ж. Леба, К. Рабля и др.), решая вопросы психики человека, определяли ее, наравне с психикой животного мира, мерою одноклеточных организмов.

Если "монисты сверху" везде видели разум и сознание, которые в конце концов признали разлитыми по всей Вселенной, то "монисты снизу" повсюду (от инфузории до человека) усматривали только автоматизмы. Если для первых психический мир активен, хотя эта активность и характеризуется теологически, то для вторых животный мир

пассивен, а деятельность и судьба живых существ полностью предопределены "физико-химическими свойствами их организации". Если "монисты сверху" в основу своих построений клали суждения по аналогии с человеком, то их оппоненты

224

видели такую основу в данных физико-химических лабораторных исследований.

Таковы сопоставления двух основных направлений в понимании проблемы развития в психологии. Здесь схвачены принципиальные недостатки, которые для одного направления сводятся к антропоморфизму, субъективизму, а для другого — к зооморфизму, фактическому признанию животных, включая высших и даже человека, пассивными автоматами, к непониманию качественных изменений, характерных для высших ступеней эволюции, т. е. в конечном счете к метафизическим и механистическим ошибкам в концепции развития.

Вагнер поднимается до понимания того, что крайности в характеристике развития неизбежно сходятся: «Крайности сходятся, и потому нет ничего удивительного в том, что монисты "снизу" в своих крайних заключениях приходят к такому же заблуждению, к какому пришли монисты "сверху", только с другого конца: последние, исходя из положения, что у человека нет таких психических способностей, которых не было бы у животных, подводят весь животный мир под один уровень с вершиной и наделяют этот мир, до простейших включительно, разумом, сознанием и волей. Монисты "снизу", исходя из того же положения, что человек в мире живых существ с точки зрения психологической ничего исключительного из себя не представляет, подводят весь этот мир под один уровень с простейшими животными и приходят к заключению, что деятельность человека в такой же степени автоматична, как и деятельность инфузорий»¹.

В связи с той критикой, которой Вагнер подверг воззрения "монистов снизу", необходимо коротко затронуть сложный вопрос о его отношении к физиологическому учению И. П. Павлова. Вагнер, отдавая Павлову должное (он называл его "выдающимся по таланту") и сходясь с ним в критике субъективизма и антропоморфизма, тем не менее считал, что метод условных рефлексов пригоден для выяснения разумных процессов низшего порядка, но недостаточен для исследования высших процессов. Он стоял на том, что рефлекторная теория, оказываясь недостаточной для объяснения высших процессов, в такой же мере недостаточна и для объяснений основного материала сравнительной психологии — инстинктов. Физиологический механизм инстинкта пока неизвестен и не может быть сведен к безусловному рефлексу — таков его вывод.

225

При этом Вагнер не утрачивал детерминистической последовательности, трактуя инстинктивные действия в качестве наследственно фиксированной реакции на сумму внешних воздействий, и вместе с тем не отрицал, что в основе всех действий лежат рефлексы. Считая, что между инстинктами и разумными способностями непосредственной связи нет, Вагнер видел их общее рефлекторное происхождение. Действия инстинктивные и разумные восходят к рефлексам — в этом их природа, их генезис. Но он не принимал механического сведения инстинктов к рефлексу. Здесь Вагнер касался исходного пункта разногласий, характерных для того времени, — вопроса о возможности или невозможности сведения сложных явлений к их составляющим. "В таком утверждении (что все это в сущности явления одного рода. — *А. П.*)... нет ничего неправдоподобного; но вопрос-то не в том, содействует ли такой способ решения задачи

познанию истины или тормозит это познание"1. "Не ясно ли, — продолжал он, — что лишь идея... путем различения предметов и их анализа, мы можем подойти к выяснению истинной природы этих вещей, что всякие иные пути, стремящиеся под предлогом кажущейся однородности явлений отмахнуться от реального их различия, представляют недопустимую методологическую ошибку... Доказывать, что инстинкты представляют собой только рефлексы, не более основательно, чем доказывать, что крыло бабочки, дракона, птицы и аэроплана суть явления одного и того же рода. Они действительно однородны в качестве приспособления к полету, но совершенно разнородны по существу. То же и рефлексы с инстинктами, явления эти, с точки зрения приспособленности, однородны: и те и другие наследственны, и те и другие нецелепонимательны. Но утверждать на основании частичных признаков сходства, что явления эти однородны по существу, полагать, что, изучив механизм рефлексов, мы можем познать инстинкты, т. е. установить законы их развития и отношения к разумным способностям, законы их изменения и образования, — это так демонстративно расходится с фактами, что настаивать на противном едва ли основательно"2.

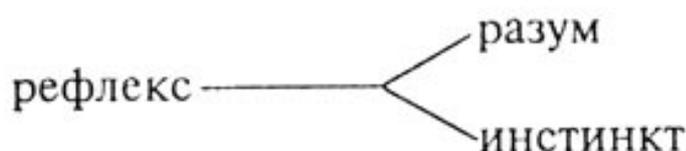
Вагнер поднялся здесь до диалектического понимания отношений между рефлексами и инстинктами (рефлексы и инстинкты и однородны, и неоднородны, однородны в одном и разнородны в другом). Выше мы отмечали, что, с точки зрения Вагнера, инстинкты (как и "разумные действия") имеют своим источником рефлексы. Он, таким образом, различал вопрос о происхождении

226

инстинктов и разума (здесь он на позициях рефлекторной теории) и о сведении психических способностей к рефлексам (здесь он против механицизма рефлексологов). Эта трудная проблема постоянно возникает в истории психологии, оставляя верным диалектическое решение вопроса. Это единственный проход между Сциллой субъективизма и Харибдой механицизма (отказ от признания рефлекторного происхождения разума и инстинкта — союз с субъективизмом; сведение психики к рефлексам — союз с механицизмом).

В последней, оставшейся неопубликованной работе "Сравнительная психология. Область ее исследования и задачи" Вагнер вновь обратился к проблеме инстинкта, формулируя теорию колебания инстинктов (теорию флуктуации).

Продолжая подчеркивать рефлекторное происхождение инстинктов, он еще раз оговорил иной подход к их генезису, нежели тот, который был присущ исследователям, линейно располагавшим рефлекс, инстинкты и разумные способности, как у Г. Спенсера, Ч. Дарвина, Дж. Романеса: рефлекс — инстинкт — разум, или как у Д. Г. Льюиса и Ф. А. Пуше: рефлекс — разум — инстинкт (в последнем случае разум подвергается редукции). По Вагнеру, здесь наблюдается расхождение психических признаков:



Для понимания образования и изменения инстинктов он использует понятие видового шаблона. Инстинкты, по словам Вагнера, представляют не стереотипы, которые одинаково повторяются всеми особями вида, а способность, неустойчивую и

колеблющуюся в определенных наследственно фиксированных пределах (шаблонах), для каждого вида своих. Понимание инстинкта как видового шаблона, который наследственно образуется на длинном пути филогенетической эволюции и который, однако, не является жестким стереотипом, привело Вагнера к выводу о роли индивидуальности, пластичности и вариабельности инстинктов, о причинах, вызывающих новообразования инстинктов. Он указывает, что помимо генезиса путем мутаций (путь к образованию типически новых видов признаков) возможен генезис путем флуктуации. Последний лежит на путях приспособления к изменяющимся условиям.

Вагнер далек от представления о том, что особь может, к примеру, вить гнездо по-разному, по своему усмотрению, как полагали представители классической зоопсихологии. Инстинкт особи

227

индивидуален в том смысле, что соответствует данному колебанию, или, лучше сказать, индивидуален в пределах видового шаблона (трафаретен для вида, индивидуален для особи). Совокупность колебаний инстинкта всех особей вида образует наследственно фиксированный шаблон с более или менее значительной амплитудой колебаний. Теория колебания инстинктов является ключом к выяснению генезиса новых признаков. Факты свидетельствуют, считал Вагнер, что в тех случаях, когда отклонение колебания от типа зайдет за пределы его шаблона, оно становится в условия, при которых может положить начало возникновению новых признаков, если признак этот окажется полезным и даст некоторые преимущества в борьбе за существование (вследствие чего и будет поддержан естественным отбором).

Не могли не вызывать отрицательного отношения у Вагнера попытки отдельных физиологов, к которым относились в этот период некоторые павловские сотрудники (Г. П. Зеленый и др.), соединить метафизику с физиологией. Он писал, что физиологи, очутившись в чуждой им области отвлеченных соображений, нередко забираются в такую гущу метафизики, что можно лишь недоумевать, как могут совмещаться в одном мозгу столь противоположные способы мышления.

Отрицательную реакцию вызвала у Вагнера трактовка зоопсихологии как науки сплошь антропоморфистской и субъективистской, разделявшаяся многими физиологами и самим Павловым. В этот период зоопсихолог для Павлова — тот, кто "хочет проникать в собачью душу", а всякое психологическое мышление есть "адетерминистическое рассуждение". В самом деле, в те годы, когда Павлов разрабатывал основные положения своего учения о физиологии высшей нервной деятельности, а Вагнер — биологические основания сравнительной психологии, И. А. Сикорский писал, как о чем-то само собой разумеющемся, об "эстетических чувствах" рыб, о "понимании музыки" у амфибий, об "интеллектуальных упражнениях" попугаев, о "чувстве благоговения у быков". Подобный антропоморфизм был в равной мере чужд как Павлову, так и Вагнеру.

Субъективные расхождения Павлова и Вагнера исторически объясняются трудностью решения многих философских проблем науки, и прежде всего проблемы детерминизма. В результате один из них (Вагнер) неправоммерно связывал другого с чисто механистической физиологической школой, а другой (Павлов) так же неправоммерно не делал никаких исключений для зоопсихологов, стоящих на антиантропоморфистских позициях.

228

Объективную общность позиций Павлова и Вагнера подметил еще Н. Н. Ланге. Критикуя психофизический параллелизм, или "параллелистический автоматизм", физиологов-механицистов, Н. Н. Ланге выдвинул аргументы, заимствованные из эволюционной психологии. Он указывал, что "параллелистический автоматизм" не может объяснить, каким образом и почему развилась психическая жизнь. Если эта жизнь не оказывает никакого влияния на организм и его движения, то теория эволюции оказывается неприменимой к психологии. "Эта психическая жизнь совершенно не нужна организму, он мог бы так же действовать и при полном отсутствии психики. Если же мы придаем психической жизни биологическую ценность, если в развитии ее видим эволюцию, то эта психика уже не может быть бесполезной для самосохранения организма"¹.

В своей "Психологии" Ланге отделяет взгляды Павлова от механистической системы "старой физиологии" и показывает, имея в виду школу Павлова, что в "самой физиологии мы встречаем ныне стремление к расширению старых физиологических понятий до их широкого биологического значения. В частности, такой переработке подверглось понятие о рефлексе — этой основе чисто механического толкования движений животного"².

Таким образом, Ланге уже тогда увидел, что механистическая концепция рефлекса, восходящая к Декарту, подвергается переработке в павловском учении об условных рефлексах. "Знаменитые исследования проф. Павлова относительно рефлекторного выделения слюны и желудочного сока, — пишет Ланге, — показали, какие разнообразные, в том числе и психические, факторы оказывают свое влияние на эти рефлексы. Прежнее упрощенное понятие о рефлексе как о процессе совершенно независимом от психики оказывается, в сущности, догматичным и недостаточным"³. Ланге справедливо сближал Павлова не с физиологами-механицистами, а с биологами-эволюционистами.

Критикуя антропоморфизм и зооморфизм в сравнительной психологии, Вагнер разработал объективные методы изучения психической деятельности животных. Исходя из генетического родства животных форм, натуралист-психолог, по мнению Вагнера, должен сравнивать психические проявления данного вида с таковыми не у человека, а у ближайших в эволюционном ряду родственных форм, от которых это сравнение можно вести и далее.

229

Основные зоопсихологические труды Вагнера построены на применении этого объективного метода и являются свидетельством его плодотворности.

Задавшись целью проследить происхождение и развитие психических функций, Выготский обращается к трудам Вагнера. Именно у него Выготский находит положение о признании "центральной для выяснения природы высших психических функций, их развития и распада" понятия "эволюции по чистым и смешанным линиям". Появление новой функции "по чистым линиям", т. е. возникновение нового инстинкта, который оставляет неизменной всю прежде сложившуюся систему функций, — это основной закон эволюции животного мира. Развитие функций по смешанным линиям характеризуется не столько появлением нового, сколько изменением структуры всей прежде сложившейся психологической системы. В животном мире развитие по смешанным линиям крайне незначительно. Для человеческого же сознания и его развития, как показывают исследования человека и его высших психических функций, подчеркивает Выготский, на первом плане стоит не столько развитие каждой психической функции ("развитие по чистой линии"), сколько изменение межфункциональных связей, изменение

господствующей взаимозависимости психической деятельности ребенка на каждой возрастной ступени. "Развитие сознания в целом заключается в изменении соотношения между отдельными частями и видами деятельности, в изменении соотношения между целым и частями"¹.

4.3. Роль наследственности и среды в развитии психики

Проблема развития личности и психики ребенка в 20-х и начале 30-х гг. XX в. входила в компетенцию педологии — науки о детях. В силу различных причин (политических, идеологических и др.) в середине 30-х гг. произошел разгром педологии, начало которому положило постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1939 г. "О педологических извращениях в системе наркомпросов" (см. гл. 1). Педология была объявлена лженаукой, а педологи лжеучеными.

Последствия уничтожения педологии, как было показано выше, надолго затормозили развитие психологической науки, ее теории и прикладных отраслей. Педологов обвиняли в признании фатальной роли наследственности и среды в развитии психики ребенка. Для этих обвинений не было оснований.

230

Если в 20-е гг. в некоторых работах педологов можно найти отдельные высказывания, позволяющие говорить о подобных ошибочных заключениях, то уже с начала 30-х гг. нет каких-либо серьезных данных для утверждения такого рода. Более того, до 1939 г. ведущие педологи подвергли критике ошибочные оценки роли наследственности и среды и предложили формулировки, которые в основном достаточно точно характеризуют факторы психического развития и не могут вызвать принципиальных возражений и в настоящее время. Целесообразно в подтверждение факта фальсификации взглядов педологов на роль наследственности и среды прибегнуть к развернутому цитированию соответствующего раздела в одном из учебников по педологии, изданному буквально накануне разгромного постановления ЦК ВКП(б).

Г. А. Фортунатов писал: «Перейдем к вопросу об основных закономерностях возрастного развития ребенка.

Прежде всего необходимо уяснить себе, чем это развитие определяется, какую роль в развитии ребенка играют наследственные задатки, какое влияние на развитие оказывает социальная среда.

На все эти вопросы представители различных научных направлений дают различные ответы; необходимо в них критически разобраться.

Многие западные ученые считают, что развитие ребенка целиком определяется его наследственностью. Согласно этой теории, все наиболее существенные качества человеческой личности заложены уже в зародышевых клетках родителей (в генах). Характерные свойства, таким образом, биологически предопределены. Конечно, не предполагается, что сложнейшие психические функции заключены в генах как какие-то готовые качества; имеются в виду только их задатки; но развитие личности понимается как самораскрытие, саморазвертывание этих задатков. Среда может способствовать этому саморазвитию или задерживать его, но внести сколько-нибудь существенные качественные изменения она якобы не может.

По этой теории, потребности, симпатии, интересы ребенка развиваются и формируются по таким же законам, как развивается яйцо.

Развитие цыпленка в яйце есть органический процесс, подчиненный чисто биологическим законам. Развитие личности в этом понимании является также процессом чисто биологического созревания.

Выше мы уже говорили о недопустимости такого отождествления. Ребенок является существом, живущим в созданной людьми

231

среде; он неразрывно связан с этой средой семьей, детским садом, школой. Несомненно, что наследственностью нам даны некоторые задатки, но не может быть и речи об их самостоятельном, не зависимом от среды саморазвитии в заранее predetermined направлении. В различных социальных условиях эти задатки могут не только развиваться в большей или меньшей степени; одни и те же наследственные задатки, например у двух однояйцовых близнецов, в разных условиях обучения и воспитания могут развиваться в разных направлениях и дать в конечном итоге разные качества.

Иной подход к этому вопросу мы видим в другом научном лагере. К этому лагерю принадлежит целый ряд буржуазных ученых; особенным распространением эта точка зрения пользовалась в советской педологии на ранних этапах ее развития. Заключается эта точка зрения в следующем.

Борясь против теорий об отрыве личности от социальной среды, против недооценки этой среды, многие советские педологи поставили вопрос диаметрально противоположно: среда в их понимании стала всесильной, ребенок же при рождении являлся как бы чистой доской. Что будет написано на этой доске — целиком ставилось в зависимость от среды. Все качества личности, за исключением того ничтожного багажа, с которым ребенок появляется на свет, целиком рассматривались как приобретенные, как прямой результат среды и воспитания; наследственные задатки совершенно не учитывались. Сам процесс развития рассматривался как процесс пассивного приспособления к окружающей среде. Ребенок как бы отражал в себе среду, рассматривался как простая копия, слепок со среды. Активность ребенка, его сознание, его меняющееся отношение к среде оставались в полном пренебрежении. Какова среда, таков и ребенок, при одинаковой среде и дети все должны быть одинаковыми — так короче всего можно сформулировать эту точку зрения.

Эта точка зрения казалась авторам *оптимистической*, так как она открывала широкий простор влияниям среды и воспитания. Очень легко, казалось, "на заказ" создавать желаемый тип ребенка, не встречая препятствий ни со стороны наследственных задатков, ни со стороны возрастных возможностей. Стиралось качественное отличие ребенка от взрослого; казалось, что из ребенка сразу можно сделать хорошего производственника и сознательного коммуниста — стоит только соответствующим образом его воспитать. По существу же такая постановка вопроса приводит к глубоко пессимистическим положениям: ребенок в сущности является

232

покорной жертвой внешних сил и при плохих условиях воспитания неминуемо должен погибнуть; каким образом угнетение могло породить борцов и революционеров — с этой точки зрения — становится непонятным.

В условиях советской действительности переоценка роли среды и недоучет возрастных возможностей ребенка толкали на то, чтобы ставить себе неосуществимые воспитательные задачи. Пытались включать ребенка-дошкольника в выполнение промфинплана, найти ему место на производстве; возлагали на школьника чрезмерную общественную нагрузку и при этом игнорировали организованный учебный процесс, школу и т. п. Все это являлось практическим отражением неверных теоретических установок, и там и здесь не учитывалась школа.

Мы рассмотрели две противоположные теории, объясняющие значение среды и наследственности, социальных и биологических влияний в развитии ребенка. Обе оказались неприемлемыми. Нужно отметить и попытку создать из этих двух крайних точек зрения одну промежуточную. Попытка эта принадлежит немецкому ученому В. Штерну. "Если из двух противоположных точек зрения каждая может опереться на серьезные основания, то истина должна заключаться в соединении обеих", — говорил Штерн.

Штерн рассматривал наследственное и приобретенное в развитии ребенка как две силы, два фактора, противостоящие друг другу, а душевное развитие — "как результат конвергенции, схождения, скрещивания", т. е. механического сцепления.

Нас никак не может удовлетворить и эта "промежуточная" точка зрения. Среда и наследственность не должны рассматриваться как две силы, действующие на личность независимо друг от друга; как образно сказал американский педолог А. Гезелл, развитие не есть "марионетка, управляемая дерганием двух ниточек". Развитие есть процесс, в котором социальное и биологическое диалектически неразрывны. Нельзя представлять себе влияния среды как внешние наслоения, из-под которых можно вышелушить внутреннее, неизменное биологическое ядро.

Наследственно обусловленные задатки человека непрерывно изменяются и преобразуются в процессе социального развития. Но и приобретенные качества строятся на известной биологической основе, без которой немислимо было бы развитие. Каждая следующая ступень развития включает в себя все предыдущие и строится, таким образом, на непрерывно изменяющейся основе. Биологическое в его первоначальном чистом виде перестает существовать, оно подчинено социальному, изменено им, и выделить

233

его "в чистом виде" не представляется возможным. Точно так же и влияния среды не являются простыми, механическими напластованиями. Среда направляет развитие, но одна и та же среда влияет по-разному, в зависимости от того, как ребенок ее воспринимает, осознает, как он научился действовать в этой среде на предшествующих стадиях своего развития и что он представляет собой в физическом отношении. Решающими во влияниях среды на развитие ребенка являются школа и школьный педагогический процесс»¹.

Явно не требуется дополнительных пояснений для того, чтобы подчеркнуть тенденциозность и лживость обвинений педологии в фатализации наследственности и среды как факторов психического развития и отрицании значения обучения и воспитания.

Труды Л. С. Выготского, П. П. Блонского, М. Я. Басова, М. М. Рубинштейна, Г. А. Фортунатова, проходившие в 20-е гг. "по разряду педологии", реализовали принцип

развития психики и личности в последующие годы. Они образовали фундамент построения психогенетической теории.

4.4. Психическое развитие и развитие личности

Л. С. Выготский писал, что для советской детской психологии "до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема психологии — проблема личности и ее развития". К сожалению, и в дальнейшем положение не изменилось сколько-нибудь существенно. Понятие личности часто оказывалось синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще. Очевидно, одна из причин того, что понятие "развитие личности" и понятие "развитие психики" (или, что то же самое, "развитие психики личности", "психическое развитие личности") оказывались поставленными в один синонимический ряд, была связана с неразработанностью проблематики личности.

Вопрос о несовпадении и, вообще, о соотношении понятий "развитие личности" и "развитие психики" в онтогенезе до начала 80-х гг. в литературе По возрастной психологии фактически не был поставлен.

234

Лишь в 1983 г. В. А. Петровский предложил развести проблемы психического развития индивида и развития личности¹.

Многие психологи (в их числе и автор этой книги в ряде публикаций, написанных им или выходявших под его редакцией) использовали эти понятия как синонимы в одном и том же контексте, не учитывая, что за подстановкой одного понятия вместо другого скрывается изменение его значения и смысла. Так, в книге В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой "Проблема периодизации развития личности в психологии"² в едином контексте без дифференциации предметов анализа рассматриваются эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона и концепция развития психики ребенка Д. Б. Эльконина. Следует отметить, что сам Д. Б. Эльконин в статье 1971 г.³ характеризует, главным образом, психическое развитие и не говорит о периодизации развития личности и не формулирует теорию развития личности. Однако образовавшийся в возрастной психологии теоретический вакуум в сфере проблематики развития личности был восполнен, когда эта концепция без должных на то оснований превратилась в глазах многих в концепцию развития личности.

Отсутствие общепринятой психологической концепции личности и в самом деле не могло не сказаться на разработке теории развития личности — богатство эмпирических исследований в возрастной психологии само по себе не могло обеспечить интегрирование представлений о личности как некотором едином целом, как системном и социальном качестве индивида. В настоящее время нет необходимости доказывать неидентичность понятий "личность индивида" и "психика индивида", но при попытке описать процесс развития личности, как правило, его подменяют процессом "психического развития" или, во всяком случае, не различают их. В результате формирование личности растворяется в общем потоке психического развития ребенка как индивида. Очевидное несовпадение, нетождественность понятий "индивид" и "личность", как и понятий "психическое развитие" и "развитие личности", при всем их единстве подсказывает *необходимость выделения*

235

особого процесса формирования личности как социального, системного качества индивида, субъекта системы человеческих отношений.

Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом "как другом". В единстве с иерархией мотивационно-смысловых образований и симптомокомплексами индивидуальности человека выступают межличностные отношения как характеристики личности субъекта этих отношений, а также "вклады", которые он осуществляет в жизнедеятельность других людей, в их личностные смыслы, обеспечивая свою представленность в них и тем самым и в самом себе.

В своем единстве эти три "ипостаси" человека в системе общественных отношений характеризуют его как личность. Отсюда очевидно, что психика выступает как необходимая сторона существования личности, являющейся субъектом общественных отношений, как важнейшая ее интраиндивидуальная характеристика (не случайно говорят "психика личности", но, разумеется, не "личность психики").

К примеру, такая весомая характеристика личности, как ее *авторитетность*¹, складывается в системе межличностных отношений и в зависимости от уровня развития группы проявляется в одних общностях как жесткий авторитаризм, реализация прав сильного, как авторитет власти по преимуществу, а в других высокоразвитых группах — как демократическая власть авторитета. Здесь личностное выступает как групповое, групповое — как личностное ("интериндивидуальная атрибуция личности"). В рамках метаиндивидуальной репрезентации личности авторитетность — это *признание* другими людьми за индивидом права принимать в значимых обстоятельствах значимые для них решения, права, являющегося результатом того вклада, который индивид внес своей деятельностью в их личностные смыслы. В низкоразвитых группах такое право — следствие конформности ее членов, в группах типа коллектива оно — результат коллективистического самоопределения. Таким образом, в коллективе авторитетность — это прежде всего идеальная представленность субъекта в других, а не в нем самом (он может и не знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим — в самом субъекте. Наконец, во

236

внутреннем пространстве личности субъекта это симптомокомплекс психических качеств личности. В одном случае — своеволие, жестокость, завышенная самооценка, нетерпимость к критике, в другом — принципиальность, доброжелательность, разумная требовательность и т. п. (*интраиндивидуальная атрибуция личности*). При таком способе рассмотрения становится очевидной несводимость развития личности индивида к развитию его психики, точно так же как несводима личность индивида к его психике.

Наиболее фундаментальная и развернутая концепция психического развития принадлежит Д. Б. Эльконину¹, который разделяет детство на эпохи с последовательно чередующимися периодами, первый из которых характеризуется усвоением задач и развитием мотивационно-потребностной стороны деятельности, а второй — усвоением способов деятельности. При этом каждому периоду соответствует четко фиксированная для него "ведущая деятельность"²: непосредственно-эмоциональное общение (от рождения до 1 года), предметно-манипулятивная деятельность (от 1 до 3 лет), сюжетно-ролевая игра (от 3 до 7 лет), учеба (от 7 до 12 лет), интимно-личностное общение (от 12 до 15 лет), учебно-профессиональная деятельность (от 15 до 17 лет). Концепция возрастной

периодизации Д. Б. Эльконина достаточно полно освещена и позитивно оценена в психологической литературе последних лет, в том числе в публикациях, вышедших ранее под редакцией автора настоящей книги.

Однако ряд вопросов, относящихся к возможности понять в свете этой концепции проблемы развития человеческой личности, как стало теперь очевидным, требуют серьезных пояснений. В качестве примера возьмем одну эпоху — детство — и два ее периода — дошкольное и школьное детство. Не вызывает сомнений, что сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для дошкольников и в ней моделируются отношения между людьми, развиваются и обостряются внимание, память и воображение. Одним словом, важность игры дошкольника для развития его психики, на что обратил внимание еще Л. С. Выготский, не требует

237

новых доказательств. Вместе с тем трудно предположить, что в дошкольном возрасте возникает уникальная и маловероятная ситуация (никогда более не повторяющаяся в биографии человека), когда его личность конструируют не реальные поступки, а изображение поступков других.

Для формирования личности необходимо усвоение образцов поведения (действий, ценностей, норм и т. п.), носителем и передатчиком которых уже на самых ранних стадиях онтогенеза может быть только взрослый. А с ним ребенок вступает чаще всего отнюдь не в игровые, а в вполне реальные жизненные связи и отношения. Исходя из предположения, согласно которому основным личностнообразующим потенциалом в дошкольном возрасте обладает игра, трудно понять воспитательную роль семьи, общественных групп, отношений, складывающихся между взрослыми и детьми, которые в большинстве случаев также являются вполне реальными, опосредствованными содержанием той деятельности, вокруг которой они формируются. Наиболее референтным лицам (родителям, воспитательницам детсада) личность ребенка открывается именно через его деяния, а не через исполнение ролей в игре. На это существенное обстоятельство обратил внимание В. А. Петровский¹. Играя в доктора, дошкольник моделирует поведение врача (щупает пульс, просит показать язык и т. п.), но важнейшие личностные качества, связанные с гуманностью и действенной идентификацией с другими, формируются и проявляются, когда он заботливо ухаживает за больной бабушкой, т. е. в реальной жизненной ситуации, где индивид выступает как субъект системы межличностных отношений, опосредствованных реальной деятельностью, в данном случае помощью больному.

Л. С. Выготский сформулировал фундаментальную идею, указав, что обучение "забегает вперед развития", опережает и ведет его. В этом отношении обучение, взятое в самом широком смысле этого слова, всегда остается ведущим: осуществляется ли развитие человека (дошкольника, школьника, взрослого) в игре, учебе или труде. И нельзя представить себе, что на каком-то возрастном этапе эта закономерность действует, а на каком-то утрачивает свою силу. Разумеется, учебная деятельность является главенствующей для младшего школьника — именно она детерминирует развитие его мышления, памяти, внимания и т. д. Однако,

238

будучи обусловлена требованиями общества, она остается (скажем сразу, в комплексе со многими другими) ведущей для его развития, по меньшей мере, вплоть до окончания школы. Между тем, если верить схеме периодизации, для 12-летнего возраста она

заведомо утрачивает свою ведущую роль и уступает место интимно-личностному общению. Впрочем, это можно понять так: сохраняя свое объективное значение, она именно в 12 лет лишается для школьника личностного смысла. Так ли это? Где этому доказательства? Это всегда так или как правило? В каких условиях обучения это случается, а в каких нет?

Примечательно, что уже в написанной Д. Б. Элькониным совместно с А. Коссаковски главе в книге "Педагогика" для всех трех, а не для одного младшего периода школьного возраста, в качестве ведущей¹ указывается учебная деятельность. Однако если иметь в виду периодизацию развития личности и характеристику, которую получают в этой работе "основные новообразования в структуре личности и в формировании отдельных психических процессов"², то нельзя не согласиться с соображениями В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой: "Что касается ведущих деятельностей, то все три периода школьного детства характеризуются одной и той же деятельностью — учебной, т. е. этот критерий не меняется в трех периодах, хотя личность, несомненно, развивается.

Выделенные Д. Б. Элькониным и А. Коссаковски основные новообразования (по 5—7 в каждом периоде) действительно реально существуют, но, во-первых, большинство из них относится к личностным и лишь одно из новообразований каждого периода можно отнести к развитию психических процессов. Во-вторых, принцип выделения новообразований явно не указывается. В-третьих, они должны быть как-то иерархизированы, например, по степени важности"³. К сожалению, отсутствуют объяснения причин, по которым произошел отказ от признания "интимно-личностного общения" ведущей деятельностью подросткового периода. Между тем этот фактически имеющий место отказ, если принять во внимание гипотезу о "периодичности" процессов психического развития, должен означать признание, что *на протяжении всего школьного возраста* происходит преимущественное развитие детей в "операционально-технической деятельности" (в системе "ребенок — общественный предмет", а не в системе "ребенок —

239

общественный взрослый", т. е. "ребенок — родители" или "ребенок — педагог"). Трудно представить себе, что развитие у детей "мотивационно-потребностной сферы" в деятельности, относящейся к системе "ребенок — общественный взрослый", имеет второстепенное значение во все годы обучения в школе, идет ли речь о психическом развитии ребенка или тем более о его развитии как личности.

Следует различать собственно *психологический* подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и *педагогический* подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач развития личности.

Первый из них ориентирован на то, что реально обнаруживает психологическое исследование на ступенях возрастного развития в соответствующих конкретно-исторических условиях, *что есть* ("здесь и теперь") и *что может быть* в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Второй — на то, *что и как должно быть* сформировано в личности, чтобы она отвечала всем требованиям, которые на данной возрастной стадии предъявляет к ней общество. Именно второй — собственно педагогический — подход позволил описать иерархию деятельностей, которые, как предполагалось, на последовательно сменявшихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания.

Вместе с тем существует опасность смешения обоих подходов, что в отдельных случаях может вести к подмене желаемым действительного. Складывается впечатление, что определенную роль здесь играют чисто терминологические недоразумения. Термин "формирование личности" имеет двойной смысл: во-первых, он означает развитие личности, процесс и результат этого развития; во-вторых, он означает целенаправленное воспитание (если можно так сказать, "формирование", "формовку", "проектирование", "лепку" и т. д.). Само собой разумеется, если утверждается, к примеру, что для формирования личности подростка ведущей является "общественно полезная деятельность", то это отвечает второму значению термина "формирование"¹.

240

Необходимо различать образующие *единство*, но несовпадающие процессы развития психики и личности индивида в онтогенезе. Реальное, а не желаемое развитие личности обуславливается, как можно думать, не одной ведущей деятельностью, а, по меньшей мере, комплексом актуальных форм деятельности и общения, интегрированных типом активных взаимоотношений развивающейся личности и ее социального окружения. В многочисленных экспериментальных работах советских психологов они феноменологически выступают и раскрываются именно в таком контексте.

Критическое рассмотрение теоретических представлений о развитии личности порождает необходимость искать новые пути к пониманию этого развития.

Трактовка личности как системного социального качества индивида подсказывает обращение к социальной психологии и поиск в этой области детерминант развития личности.

Чем располагает социальная психология для построения концепции развития личности в онтогенезе?

Во-первых, стратометрической концепцией групп и коллективов, в которой на основе *принципа опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности* можно дифференцировать группы по уровню их развития, принимая во внимание прежде всего степень опосредствования, просоциальный или асоциальный характер этого развития (диффузная группа, просоциальная ассоциация, коллектив, асоциальная ассоциация, корпорация). Экспериментально показано, что закономерности, выявленные на одном уровне развития группы, не действуют или имеют обратное действие на другом уровне развития (см.: А. В. Петровский, 1982)¹. Развитие группы выступает в свете этих теоретических представлений как *фактор развития личности в группе*.

Во-вторых, социальная психология располагает концепцией персонализации индивида (см.: А. В. Петровский, В. А. Петровский, 1982). В соответствии с этой концепцией индивид характеризуется *потребностью быть личностью*, т. е. стремлением оказаться и оставаться в максимальной степени представленным (значимыми для него качествами) в жизнедеятельности других людей ("постулат максимизации"), осуществлять свою деятельность по преобразованию их смысловой сферы, и *способностью быть личностью*, т. е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, которые позволяют совершать деяния, обеспечивающие

241

удовлетворение потребности быть личностью. Реализация указанной потребности, степень выраженности и осознанности которой индивидуально вариативна, при наличии соответствующих способностей и "операционально-технических средств" выступает как персонализация индивида. Оптимальные возможности для удовлетворения потребности в персонализации и формирования соответствующих способностей создает группа высшего уровня развития — коллектив¹.

Первая попытка использовать концепцию персонализации для построения модели развития личности была предпринята В. А. Петровским. Фактически она представляет собой описание закономерностей и этапности вхождения человека в новую относительно стабильную социальную общность, принятия человеком новых социальных ролей, профессионализации и творческого роста личности, шире — определения личностью своего места в системе общественных отношений. При сохранении трехчленной схемы эта модель может развиваться в направлении поиска источника смены выделенных этапов развития личности.

Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития) *противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности.*

В самом общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней.

Мера стабильности этой среды различна. Только условно мы можем принять ее как постоянную, неизменяющуюся. В действительности она претерпевает закономерные изменения, обусловленные социально и вместе с тем зависящие от активности осваивающих ее людей. Поэтому есть основания строить первоначально *не одну, а две модели развития личности* и только затем перейти к их обобщению в *единой модели*. Первая из них рассчитана на *относительно стабильную социальную среду*, и тогда развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся относительно независимо от специфических характеристик той общности, в которой совершается развитие. Этапы развития личности в относительно стабильной общности

242

назовем *фазами* развития личности. Вторая модель предполагает становление личности *в изменяющейся среде*, например, сравнительно плавно протекающее развитие личности в условиях старших классов средней школы претерпевает изменение при переходе ее в сферу материального производства. Особенности интеграции индивида в общностях разного уровня развития подчинены специфическим для данных групп социально-психологическим закономерностям, и экстраполяция их на группы иной степени развития может привести к серьезным теоретическим ошибкам и неверно принятым практическим решениям¹. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде назовем *периодами* развития личности.

В том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность или в этой общности меняется его позиция, он, как можно предположить, закономерно проходит *три фазы* своего становления в ней как личности (или, что не меняет сути дела,

утверждения себя как личности). В результате у него возникают соответствующие личностные новообразования (рис. 4.1).

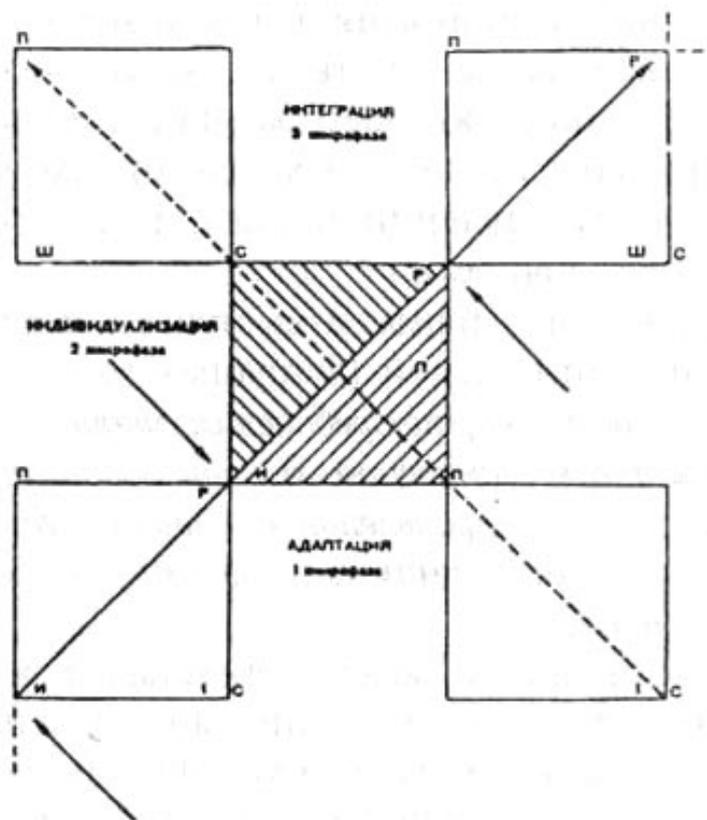


Рис. 4.1. Модель развития личности в группе

П — потребность быть личностью, С — способность, И — источник, Р — результат, стрелка со сплошной линией — просоциальное развитие личности, стрелка с пунктиром — асоциальное

Первая фаза становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и пр.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость "быть таким, как все", максимально адаптироваться

243

в общности. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в "общей массе". Субъективно — потому что фактически индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющими значение именно для них, а не для него самого. Объективно он уже на этом этапе может при известных обстоятельствах выступить как личность для других, хотя в должной мере и не осознавая этот существенный для него факт. При этом в групповой деятельности могут складываться благоприятные условия для возникновения новообразований личности, которых до этого не было у данного индивида, но которые имеются или уже складываются у других членов

группы и которые соответствуют уровню группового развития и поддерживают этот уровень. Обозначим эту первую фазу как *фазу адаптации*.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. Эта фаза характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. Так, подросток, попавший в новую для него компанию старших ребят, первоначально стремившийся ничем не выделяться, старательно усваивавший принятые в ней нормы общения, лексику, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы, справившись, наконец, с трудностями адаптационного периода, начинает смутно, а иногда и остро осознавать, что, придерживаясь этой тактики, он как личность утрачивает себя, потому что другие в нем не могут ее разглядеть в силу стертости его индивидуальности в их жизни и сознании. В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, "бывалость" в отношениях между полами, смелость, иногда бравада, особая манера в танцах и т. д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию. Обозначим эту вторую фазу как *фазу индивидуализации*.

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности одобрять и

244

культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности; которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой и тем самым закрепляются в качестве индивидуально-психологических черт — происходит интеграция личности в общности.

Отметим, что интеграция наблюдается и тогда, когда не столько сам индивид приводит в соответствие с потребностями общности свою потребность в персонализации, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, занимающего в этом случае позицию лидера. Впрочем, взаимная трансформация личности и группы всегда так или иначе происходит. Если противоречие между индивидом и группой оказывается неустранимым, возникает дезинтеграция, имеющая следствием либо вытеснение личности из данной общности, либо ее фактическую изоляцию в ней, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо ее возврат на более раннюю фазу развития, что в хорошем коллективе сопровождается принятием соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих эффективность адаптации молодого человека, которая, очевидно, не была ранее успешно осуществлена и завершена. Третью фазу назовем *фазой интеграции* личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности, которые отвечают необходимости и потребности группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый "вклад" в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности индивида в ее важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы ее развития.

Если человеку не удастся полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития (случай деиндивидуализации), у него, скорее всего, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих возможностях... Он в продолжение всего пребывания в данной общности как бы "пробуксовывает" на первой фазе становления и утверждения себя как личности, что приводит к серьезной ее деформации. Если, находясь уже в фазе индивидуализации, человек обеспечивает свое "инобытие" в членах значимой для него общности, предъявляет им свои индивидуальные отличия,

245

которые те отвергают как не соответствующие потребностям общности, то это способствует развитию у индивида таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, завышенная самооценка. Если человек успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности, у него формируется коллективизм как качество личности (развитое самоопределение личности, внутригрупповая идентификация, ответственность и т. д.).

Поскольку человек в своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной адаптации, индивидуализации и интеграции (или соответственно дезадаптации, деиндивидуализации и дезинтеграции) в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности, в которой интериндивидные характеристики как результат внутригруппового взаимодействия обуславливают метаиндивидные и интраиндивидные проявления личности. Как известно, индивидуально-типическое существует в личности как социально-психологическое (см.: А. В. Петровский, 1981).

Достаточно сложный процесс развития личности в относительно стабильной среде еще более усложняется в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается *последовательно и параллельно* включен в общности, далеко не идентичные по своим социально-психологическим характеристикам. Принятый в одной референтной группе, он оказывается неинтегрированным, отвергнутым в другой, в которую включается после или одновременно с первой. Ему снова и снова приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом, завязываются узлы новых противоречий, усложняющих и отягощающих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящих к невротическим срывам. Помимо этого, сами эти референтные для него группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизводстве этих изменений. Поэтому наряду с внутренней динамикой развития личности в пределах относительно стабильной социальной общности надо учитывать объективную динамику развития тех групп, в которые включается личность, и их специфические особенности, их нетождественность друг другу. Все это приводит нас к необходимости обратиться к стратометрической концепции и вновь

246

применить социально-психологический подход к области возрастной психологии.

В связи с этим может быть выдвинута следующая гипотеза: личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза¹; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Общеизвестная в отечественной педагогике и психологии мысль А. С. Макаренко о том, что личность развивается в коллективе и через коллектив, может быть переформулирована: личность ребенка, подростка, юноши развивается в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности. Развитие личности детерминировано процессом развития группы, в которой она интегрирована и которая доминирует на данной возрастной ступени. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития — коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована вторая модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания, сложившихся в нашей стране. При этом выделяются собственно возрастные этапы формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0—3), детсадовское детство (3—7), младший школьный возраст (7—11), средний школьный возраст (11—15), старший школьный возраст (15—18).

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания (см.: А. В. Петровский, 1981) либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при превалировании тактики "семейного сотрудничества"), либо оборачивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые, скорее, присущи менее развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики "диктата" или же "слепой опеки"). В зависимости

247

от характера семейных отношений изначально складывается личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного маленького себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности отмечалась многими психологами, но его роль нередко мистифицировалась (З. Фрейд и др.). В действительности ребенок с первого года своей жизни находится в достаточно развитой группе и с присущей ему активностью, связанной с особенностями его нервно-психической организации, усваивает сложившийся в этой группе тип отношений, претворяя эти отношения в черты своей формирующейся личности.

Фазы развития личности в преддошкольном возрасте имеют следующие результаты: первая — адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое Я из окружающих предметов, вторая — индивидуализацию, противопоставление себя окружающим: "моя мама", "я мамина", "мои игрушки" и т. д., демонстрация в поведении своих отличий от окружающих; третья — интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться.

В конкретных условиях нашей жизни воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3—4 лет нередко протекает одновременно и в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Важно подчеркнуть, что переход на этот новый этап развития личности не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают его

готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей и т. д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастного периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возрастными периодами) складываются условия для кризиса развития личности — адаптация в новой группе оказывается затрудненной.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями

248

наиболее референтным лицом. По своим социально-психологическим параметрам это группа, которую воспитатель, опираясь на помощь семьи и используя такие опосредствующие факторы, как игровые, учебные, трудовые виды и формы деятельности, стремится сплотить вокруг себя, формируя социально ценные качества. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию — усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; индивидуализацию — стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах — и в том и другом случае при ориентировке на оценку не столько других детей, сколько родителей и воспитателей; интеграцию — гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания — в школу, где начинается третий период развития личности.

В младшем школьном возрасте ситуация развития личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая из-за отсутствия совместно распределенной учебной деятельности имеет первоначально диффузный характер. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается по сравнению с воспитательницей детского сада еще более референтной для детей, в связи с тем что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе "как к другому". Примечательно, что фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор приобретает, по-видимому, в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе и формированием в условиях воспитывающего обучения. Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, интеграцию школьника не столько в системе "ученики — ученики", сколько в системе "ученики — учительница", "ученики — родители".

249

Вступление в подростковый период по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее

развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, возникновение дружеских компаний у старших подростков и т. д.) при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные по своему характеру ассоциации, а в другом — асоциальные ассоциации, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности.

В этой связи опять-таки представляется малопродуктивным обсуждение вопроса о ведущей для этого возраста деятельности ("интимно-личностного общения"? "общественно полезной деятельности"?), и не столько из-за отмеченной выше заведомой нецелесообразности поисков такой деятельности, сколько из-за разной значимости этих факторов развития личности для различных по типу и уровню развития групп. Это обсуждение тем более нецелесообразно в случае подростков, активно ищущих значимых для них других в разных референтных группах (иногда далеко за пределами школы), принимающих те или иные ценностные ориентации и ассимилирующих различные виды деятельности.

На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в гетерогенной по признаку пола диаде на стадии первой влюбленности) может сопровождаться дезинтеграцией в других средах. Индивидуальные качества, ценные в одной группе, отвергаются в другой, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней.

Противоречия, вызываемые межгрупповой позицией подростка, не менее важны, чем противоречия, возникающие внутри микроцикла его развития. Содержательный анализ этих противоречий дан в трудах специалистов в области возрастной психологии.

250

Следует только подчеркнуть, что потребность быть личностью в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, отодвигающих его на стадию первичной адаптации. Разобщенность, легкая сменяемость, содержательное несходство референтных групп и, в особенности, отсутствие совместной деятельности тормозят процесс интеграции личности подростка. Устойчивую позитивную интеграцию обеспечивает вхождение личности в группу высшего уровня развития либо в случае перехода в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности, ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения.

Процесс развития личности в коллективах — специфическая особенность юности, по своим временным параметрам выходящей за границы старшего школьного возраста, который может быть обозначен как период *ранней юности*. Адаптация, индивидуализация и интеграция личности в коллективе являются условием формирования самого

коллектива. Органическая интеграция личности в высокоразвитой группе, таким образом, означает, что характеристики коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое). В такой же степени это может быть отнесено к группе типа корпорации, где личностные особенности приобретают негативный характер.

Наконец, можно попытаться построить обобщенную модель развития личности и периодизацию этого развития в онтогенезе, имея в виду самую общую картину становления социально зрелой личности. В этом случае мы получаем многоступенчатую схему периодизации с выделенными эрами, эпохами, периодами, фазами формирования личности.

Весь дошкольный и школьный возраст входит в одну "эру восхождения к социальной зрелости" (рис. 4.2). При этом надо полагать, что эта *эра* не завершается периодом ранней юности и получением школьником аттестата зрелости, а продолжается в производственной и учебной деятельности самого широкого плана. Впрочем, мы не можем исключить предположение, что некоторые окончившие школу молодые люди выходят из нее, так и не переступив рубеж между подростковым и юношеским возрастами. Что касается последующих эр развития, составляющих и завершающих

251

жизненный путь человека, то рассмотрение этих проблем выходит за рамки нашей задачи.

Целесообразность, а может быть, необходимость выделения "эры восхождения к социальной зрелости" требуют пояснений. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как единый и целостный этап. В таком случае он в соответствии с выдвинутыми и обоснованными выше положениями предполагает три фазы вхождения личности в социальное целое — адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

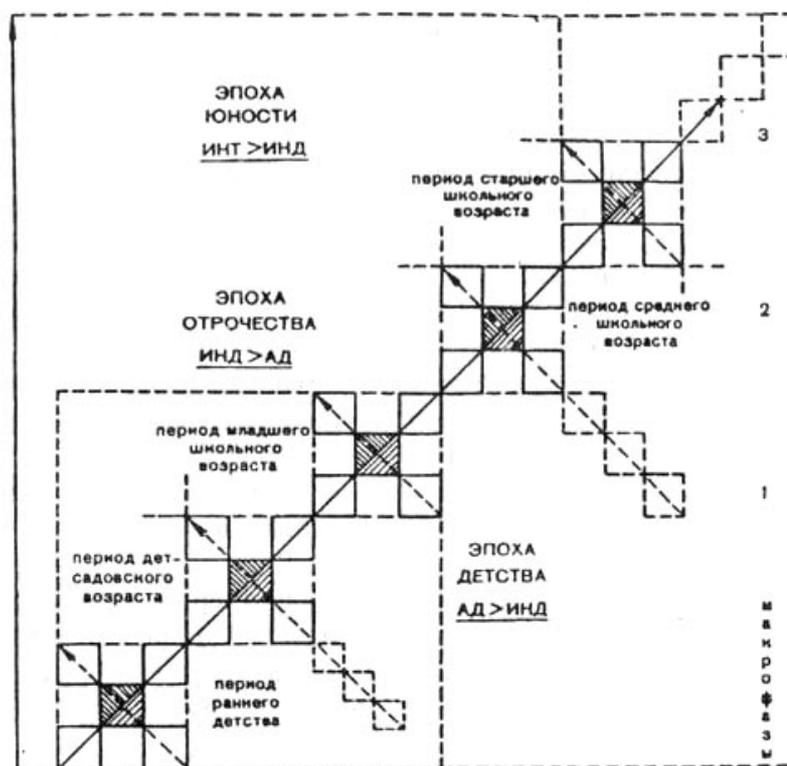


Рис. 4.2. Схема "эры восхождения к социальной зрелости"

Стрелка со сплошной линией означает просоциальное развитие личности, стрелка с пунктиром — асоциальное, АД — адаптация, ИНД — индивидуализация, ИНТ — интеграция

Протяженные во времени, они выступают как макрофазы развития личности в пределах одной эры и обозначаются нами как три эпохи: детство (преимущественно адаптация), отрочество (преимущественно индивидуализация), юность (преимущественно интеграция). Именно таким образом дитя в конце концов превращается

252

в зрелую самостоятельную личность, дееспособную (ту, что демографы обозначают как единицу "самодетальной" части населения страны), готовую к труду, воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в детях. Третья макрофаза (эпоха), начинаясь в школе, хронологически выходит за ее пределы. Подчеркнем, что отрочество, что типично для стадии индивидуализации, выступает как эпоха перелома, обострения противоречий.

Эпохи подразделяются на *периоды* развития личности в конкретной среде, в характерных для каждого возрастного этапа типах групп, различающихся по уровню развития. Заметим, кстати, что во многих психологических течениях абсолютизируются возрастные периоды развития личности, применительно к каждому из них создаются особые психологические теории личности: психоаналитическая — на основе абсолютизации развития личности в раннем детстве; необихевиористские теории социального научения и теории ролей — на основе развития личности до школы и в младшей школе; "гуманистическая психология" с ее акцентированием самоактуализации — на основе абстрагирования подросткового самоутверждения. Таким образом, в качестве модели социально зрелого человека неправомерно принимается личность индивида, еще не интегрированного в общественную жизнь.

Эпоха детства — наиболее длительная макрофаза развития личности — охватывает три возрастных периода (предшкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпохи юности и период ранней юности только частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе). Для первой макрофазы (эпохи детства), как уже было сказано, характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией, для второй (эпоха отрочества) — индивидуализации над адаптацией, для третьей (эпоха юности) — превалирование интеграции над индивидуализацией.

Предложенная нами концепция развития личности в онтогенезе, как всякая гипотетико-дедуктивная система, предполагает осуществление долговременной программы исследований, направленных на проверку ее основных положений. Частично эта программа выполнена.

Вместе с тем эта концепция опирается на богатый опыт конкретных исследований психологов и не противоречит выводам, хотя и ставит новые задачи для изучения, к примеру, специфических особенностей критических, хотя и не обязательно кризисных,

253

фаз индивидуализации внутри каждого возрастного периода, социально-психологических закономерностей в зависимости от типа и уровня развития групп, доминирующих на разных ступенях онтогенеза, педагогического воздействия на референтных лиц для получения воспитательного эффекта в структуре личности ребенка, ориентирующегося на значимого для него другого, детерминант развития личности, складывающихся в общностях, в которые не только последовательно, но и параллельно включен ребенок, задержек и застоя развития личности на фазе адаптации или индивидуализации.

Наиболее существенным в изложенном выше теоретическом подходе к развитию личности и построению возрастной периодизации этого развития является обращение к социальной психологии, оказавшейся, как можно было видеть, эвристичной для решения проблем общей и возрастной психологии. По всей вероятности, здесь, как и во многом другом, интеграция научных отраслей, которые до некоторых пор не могли успешно стыковаться, поскольку не осознавалась необходимость такой стыковки, открывает новые перспективы для развития каждой из отраслей и для российской психологической науки как единого целого.

4.5. Ведущая деятельность — мифологема возрастной психологии: исторический аспект

Проблема развития ребенка становится приоритетной для советской психологии начиная с 30-х гг. Однако общие теоретические аспекты возрастной психологии до сих пор остаются дискуссионными.

Как нам случалось уже подчеркивать, традиционный подход к проблеме развития ребенка не знал различия развития личности и развития психики.

У Маркса читаем: человека Гегель делает *человеком самосознания*, вместо того, чтобы самосознание сделать *самосознанием человека* — действительного человека, т. е. живущего в действительном предметном мире и им обусловленного.

Приведем конкретный пример. Аттракция (привлекательность субъекта для другого человека в условиях межличностного восприятия) трактуется в психологии как характеристика личности субъекта. Однако аттракция не может рассматриваться как характеристика его психики хотя бы потому, что он привлекателен *для других* и именно там, в психике этих людей, осознанно или неосознанно, складывается специфическое эмоциональное отношение к нему как к привлекательному человеку, формируется соответствующая

254

социальная установка. Для того чтобы изучить механизм аттракции, психолог, конечно, должен принять во внимание особенности психики самого субъекта. Но что это даст, если нам неизвестна ситуация, те реальные предметные отношения людей, в которых зарождается, проявляется и оценивается другими его привлекательность? Между тем эти реальные отношения складываются не во внутреннем пространстве его психики, а в межличностных связях, шире — в общественных отношениях, субъектом которых является человек как личность. Никакой, даже самый изощренный, психологический анализ, обращенный исключительно к интраиндивидуальным, собственно психическим характеристикам человека, например к его мотивационно-потребностной сфере, не откроет для нас, почему он в одних сообществах оказывается привлекательной, а в других — отвратительной личностью. Для этого необходим психологический анализ этих сообществ, и это становится существенным условием понимания личности человека.

Споры о том, "что такое личность", в психологии, разумеется, не завершены, но как бы они в дальнейшем ни развивались, признание того, что понятия "личность" и "психика" не могут при всем их единстве мыслиться как тождественные, не будет поколеблено. Начало методологическому штурму идеи о тождестве личности и психики (сознания), содержащейся имплицитно в трудах некоторых психологов, положил Э. В. Ильенков, который считал необходимым «искать разгадку "структуры личности" в пространстве *вне органического тела индивида* и именно поэтому, как ни парадоксально, *во внутреннем пространстве личности*. В том самом пространстве, в котором сначала возникает человеческое отношение к *другому индивиду* (именно как реальное, чувственно-предметное, вещественно-осязуемое отношение, "внутри" тела человека никак не заложенное), чтобы затем — вследствие взаимного характера этого отношения — превратиться в то самое "отношение к самому себе", опосредствованное через отношение к "другому", которое и составляет суть личностной — специфически человеческой — природы индивида. Личность поэтому и рождается, возникает (а не проявляется!) в пространстве реального взаимодействия по меньшей мере *двух* индивидов, связанных между собой через вещи и вещественно-телесные действия с ними... Это именно *реальное* отношение, отношение двусторонне-активное, а не "отношение", как и каким оно представлено в системе самочувствий и самоощущений одного из участников этого диалогического взаимодействия...». "Личность не внутри "тела

255

особи", а внутри "тела человека", — которое к телу данной особи никак не сводится, не ограничивается его рамками..."¹.

Итак, по Э. В. Ильенкову, личность не заключена внутри "тела особи", "внутри органического тела индивида". Можно ли то же самое сказать о психике? Нельзя! Психика — это системное свойство телесного субъекта, от него неотчуждаемое. Представить психику вне тела индивида, в каких-то иных пространствах, означает полностью потерять

все завоевания науки о мозге и его свойствах. К столь же плачевным последствиям — в философском плане по-иному квалифицируемым — ведет непонимание того, что личность чисто социальное, а вовсе не естественно-природное образование. "Физиолог же... зачастую остается предельно наивным в отношении вещей и событий, находящихся за пределами черепной коробки, за пределами органического тела индивида, и потому легко попадает в плен поверхностных представлений о сути психики и личности"². Остается задать вопрос: только ли *физиолог*?

Можно в подробностях описать психические качества, процессы и состояния героя или злодея, но вне деяний, ими совершаемых, никто из них как личность перед нами не предстанет. Деяния же могут быть совершены только в сообществе людей, в реальных социальных отношениях, которые и творят, и сохраняют его как личность.

Методологически недопустимое неразличение понятий "личность" и "психика" оказалось одной из основных причин деформации некоторых исходных принципов понимания движущих сил развития личности. Если учесть, что проблема развития оставалась приоритетной для советской психологии начиная с 30-х гг., становится очевидным, что эти причины должны стать предметом специального теоретического и историко-психологического анализа.

Л. С. Выготским в 1930 г. была сформулирована идея социальной ситуации развития системы "отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью" как "исходного момента" для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих "целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности"³. Этот тезис Выготского принят как важнейший теоретический постулат для концепции развития личности. В советской педагогической и

256

возрастной психологии он не только никогда не опровергался, но и постоянно использовался как основополагающий. Однако наряду с ним, а с 1944 г. фактически вместо него в качестве исходного момента для объяснения динамических изменений в развитии фигурирует упоминавшийся выше принцип "ведущего типа деятельности" (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн и др.). Так, В. В. Давыдов пишет: «Социальная ситуация развития — это прежде всего отношение ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности. Поэтому вполне правомерно в этом случае использовать термин "ведущая деятельность" как синоним термина "социальная ситуация развития"»¹. Между тем "отношение ребенка к социальной действительности", т. е. то, что, по Л. С. Выготскому, и есть "социальная ситуация развития", реализующееся "посредством человеческой деятельности", без некоторого насилия над логикой не может быть само обозначено как "ведущая деятельность" (иначе получается, что "ведущая деятельность" реализуется "человеческой деятельностью"). То, что социальное отношение реализуется посредством деятельности, представляется бесспорным, но сколько-нибудь очевидная связь понятия "социальная ситуация развития", введенного Л. С. Выготским, и понятия "ведущая деятельность", впервые введенного 55 лет назад А. Н. Леонтьевым, пока отнюдь не прослеживается.

Что же такое "ведущая деятельность" и какую роль она играет в развитии личности?

По А. Н. Леонтьеву, "ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития"². Он также отмечал, что "жизнь, или деятельность в целом, не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную".

Выдвижение на первый план проблемы ведущей деятельности имело свои исторически обусловленные причины. В период, когда закладывались основы советской психологической науки, возрастная

257

и детская психология имела достаточно четко выраженную когнитивную¹ ориентацию.

Понятно, что конкретная проблематика развития психики затачивалась на оселке экспериментального исследования когнитивных процессов. Полученные при этом результаты по выявлению закономерностей развития перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов (логической функции, памяти, понятийного мышления — Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов; интеллекта и речи — А. Р. Лурия; умственных действий — П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина; восприятия — А. В. Запорожец, В. П. Зинченко; учебной деятельности — Д. Б. Эльконин; содержательного обобщения — В. В. Давыдов и т. д.) обеспечили российской психологической мысли заслуженное признание у нас в стране и за рубежом. Конечно, значение воли и аффекта никто не отрицал, но их изучение (в качестве примера можно назвать работы В. И. Селиванова, П. М. Якобсона) не шло ни в какое сравнение с масштабом изучения познавательной деятельности. Тем более что на протяжении многих лет (30—60-е гг.) в тени оставались социально-психологические аспекты изучения личности как субъекта системы социальных связей, как системного качества индивида.

Предложенное в 1975 г. А. Н. Леонтьевым понимание личности как системного социального качества индивида осваивается психологией лишь в 80-е гг. и фактически не находит никакого отражения в возрастной психологии, хотя для этого появились возможности уже после публикации в 1972 и в 1974 гг. в журнале "Вопросы философии" статей А. Н. Леонтьева, ставших основой для написания соответствующих глав книги "Деятельность. Сознание. Личность". Не была осмыслена для разработки теории возрастного развития личности важнейшая и весьма конструктивная идея А. Н. Леонтьева о том, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает. Эти узлы, их иерархия и образует тот "таинственный" центр "личности", который мы называем "я"; иначе говоря, центр этот лежит не в индивиде, не за поверхностью его кожи, а в его бытии»².

258

Таковы объективные причины невольной подмены понятий, а по существу, *последовательного сведения* развития личности к развитию психики, а развития психики — к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов. В этом контексте становится понятным выдвижение на первый план в качестве основного фактора развития "ведущего типа деятельности". Действительно, для формирования когнитивных процессов основным фактором ("ведущим типом деятельности"),

обуславливающим их развитие, является для дошкольного возраста преимущественно игровая деятельность, в которой формируется воображение и символическая функция, обостряется внимание, а в школьном возрасте (от первого класса до последнего, а не только в начальной школе) — учебная деятельность, связанная с усвоением понятий, навыков и умений оперирования с ними. Конечно, если свести развитие личности к развитию психики, а последнее к развитию когнитивных процессов, то в результате такой *двойной* редукции можно будет обозначить, как это и зафиксировано в психолого-педагогической литературе, игру и учение как ведущие типы деятельности" для развития целостной человеческой личности.

Методологическая несостоятельность подобного подхода, приобретшего характер истины, не требующей доказательств, слишком очевидна. Прав В. П. Зинченко, написавший: "Следует сказать, что подмена целостности каким-либо из конституирующих ее компонентов, утверждение его примата провоцируется аксиоматическим характером классического научного знания и служит основанием любого из многочисленных форм редукционизма, существующих в современной психологии"¹.

Важно принять во внимание следующее. Детская психология не располагает никакими экспериментальными доказательствами того, что можно выделить один тип деятельности как ведущий для развития личности на каждом возрастном этапе, например для дошкольного возраста или для трех школьных возрастов. Все это всегда было результатом умозрительных построений. И это понятно. Для получения убедительных доказательств необходимо было построить ряд специальных экспериментальных процедур и провести значительное количество исследований внутри каждого возрастного периода, имеющих своим предметом сравнение по горизонтали и по вертикали возрастного развития реальной значимости

259

каждого из многочисленных типов деятельностей, в которые вовлечены дети, для развития их личности. Масштабы, методологические и методические трудности решения такой задачи превосходят возможности воображения исследователя.

Поэтому не удивительно, что *доказательства были заменены утверждениями*, субъективный характер которых легко обнаруживается при простом их сопоставлении. Так, в качестве ведущей деятельности для дошкольного возраста была названа игровая деятельность (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), общение (М. И. Лисина), детское художественное творчество (М. С. Каган), для подросткового возраста — интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин, 1971), учебная деятельность (Д. Б. Эльконин, А. Коссаковски, 1978), познание, переходящее в ценностно-ориентационную деятельность (М. С. Каган), развернутая общественно полезная деятельность (Д. И. Фельдштейн).

В этой связи мы считаем необходимым вернуться к исходному для психологии понятию Л. С. Выготского "социальная ситуация развития", не подменяя его понятием "ведущий тип деятельности". Прав А. Г. Асмолов, отметивший, что "деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет". И далее: "Ведущие деятельности не даны ему (подростку. — Л. П.), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь"¹.

Следует различать два указанных выше подхода (психологический и педагогический) к развитию личности. В рамках собственно психологического подхода предполагается,

что в пределах одного и того же возраста различные по типу деятельности *не даны* изначально личности в тот или иной период, а активно *выбраны* ею в группах, различающихся между собой по уровню развития. В рамках второго, собственно педагогического подхода *деятельность всегда выступает как ведущая для развития личности*, опосредствуя ее отношения с социальной средой, общение с окружающими, конституируя "социальную ситуацию развития". Однако это не будет один "ведущий тип деятельности" для каждого возраста.

Не следует упускать из виду, что "чем больше расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну его деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое отношение"².

260

Речь идет не о том, что ведущая для данного возраста деятельность сопровождается "неведущими" типами или элементами деятельности. Эта оговорка всегда присутствовала в работах по возрастной психологии. Задача развития личности, по-видимому, вообще не предполагает необходимости для того или иного возрастного периода и соответственно для каждого ребенка данной возрастной группы выделить одну-единственную ведущую деятельность как личностнообразующую, оставив за другими роль ее сателлитов. В противном случае нельзя не опасаться, что будет задано одностороннее формирование личности. В качестве личностнообразующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать комплексную, многоплановую деятельность или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, и в этой системе нет оснований выделять "ведущие" или же "ведомые" компоненты.

Все сказанное уже имплицитно содержит отрицание предложенной Д. Б. Элькониным в 1971 г. возрастной периодизации, основанной на поочередной смене ведущих деятельностей, якобы в одном возрастном периоде обеспечивающих преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а на сменяющем его этапе — операционально-технической. Об отсутствии для такой точки зрения научных оснований уже говорилось. Однако следует отметить, что эта гипотеза была еще в 1979 г. подвергнута критике Г. Д. Шмидтом и вслед за ним в 1981 г. Ю. Н. Карандашевым. Г. Д. Шмидт, в частности, указывает на то, что "...обе эти сферы нельзя описать однозначно ни количественно, ни качественно, если трактовать их как гетерогенные. Кривая в публикации Элькониной ложно представляет подобную возможность, которой не существует. Упомянутая выше смена доминирований, положенная в основу модели, объективно не прослеживается"¹. В самом деле, каковы основания для утверждения, что целостность личности может быть настолько фундаментально расчленена, чтобы одна из ее сторон на три-четыре года начала доминировать и тянуть за собой другую? Никаких экспериментальных подтверждений этому не было и не могло быть предложено. В. В. Давыдов в уже упоминавшейся книге "Проблемы развивающего обучения" замечает, что рассматриваемая гипотеза Д. Б. Элькониной нуждается

261

в дополнительном, более серьезном обосновании. С нашей точки зрения, она была просто ошибочной. Тем не менее на протяжении многих лет концепция возрастной периодизации Д. Б. Элькониной была по существу единственной в российской психологии и сколько-

нибудь развернуто не критиковалась. Более того, она приобрела характер аксиомы возрастной психологии, хотя была не более чем мифологемой.

Нами была предложена альтернативная психологическая концепция развития личности и возрастной периодизации. С позиций этой концепции процесс развития личности рассматривается как подчиненный закономерности *единства непрерывности и прерывности*. Непрерывность в развитии личности как системы выражает относительную устойчивость в закономерности ее переходов от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с "соседними" системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования. Последнее определяет конкретную форму протекания процесса развития личности.

Единство непрерывности и прерывности обеспечивает целостность процесса развития личности.

В излагаемой в этой книге альтернативной социально-психологической концепции развития личности и возрастной периодизации выделяются, как мы увидим далее, два типа закономерностей возрастного развития личности. *Первый* — внутренние психологические закономерности, определяемые внутренними противоречиями в системе внутригрупповых и межгрупповых отношений, субъектом которых является личность. *Второй* — закономерности, возникающие в результате вхождения личности в новые группы и выступающие в качестве институтов ее социализации.

Порождаемые последним типом закономерностей переходы личности на новые этапы развития зависят от значительного числа различных факторов, которые подготавливают возможности этих переходов и, не являясь моментами самодвижения развивающейся личности, детерминируются включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлены объективными изменениями внутри этого института, от которых, оказывается, личность зависима в своем формировании. Только потому, что общество создает школы, возникает школьный возраст как стадия развития личности.

262

Если принять во внимание изложенные здесь соображения о существовании двух типов закономерностей, определяющих развитие личности, то традиционные представления о детерминации перехода ребенка на новую стадию развития, например, из дошкольного детства в школьный возраст, приобретают явно дискуссионный характер. А. Н. Леонтьев, справедливо считая, что развитие не является независимым от конкретно-исторических условий, в которых оно протекает, от "реального места, которое ребенок занимает в системе общественных отношений", поставил вопрос о том, "как связано между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка", и отмечал, что «в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни. В качестве примера можно привести случай "перерастания" ребенком своего дошкольного детства»¹.

Таким образом, переход из стадии дошкольного возраста в стадию школьного возраста якобы определяется внутренними закономерностями развития, т. е. предполагается, что возможности, которые предоставляла игра как ведущая для развития ребенка деятельность, исчерпываются и спонтанно происходит переход к следующему виду деятельности — учению, ребенок занимает новое место в системе общественных отношений — уже в школе, входя в новую возрастную стадию: «...проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него прежний смысл и он все больше "выпадает" из жизни детского сада. Это так называемый кризис семи лет. Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша, то этот кризис может обостриться чрезвычайно»².

Подобный смысл детерминации переходов ребенка от одной возрастной стадии к другой и от предшествующей "ведущей деятельности" к последующим можно бы понять, если придерживаться трактовки процесса развития личности как заведомо независимого

263

от конкретно-исторических условий его протекания и разыгрывающегося лишь во внутреннем пространстве мира индивида. Однако мы не можем не принимать во внимание факт необходимого, объективно обусловленного изменения места ребенка в окружающем мире, которое происходит безотносительно к тому, исчерпала или нет свои возможности "ведущая деятельность" на прежнем месте его обитания. Поставим вопрос: вызван ли осуществляющийся в настоящее время процесс перехода 6-летних детей в школьный возраст тем, что деятельность в детском саду потеряла для них свой прежний смысл? Трудно представить себе, что кто-нибудь (воспитатели детских садов? родители? учителя?) согласится с этим. В 30-е гг. обучение в школе начиналось с 8 лет. Дети, таким образом, задерживались в детском саду еще на один-два года, по сравнению с их нынешними сверстниками. Порождало ли именно это обстоятельство "кризис семи лет", да и был ли он? Более чем сомнительно.

Переход на следующую возрастную стадию не является спонтанным, он детерминирован задачами и требованиями, вытекающими из особенностей социально-экономического развития страны, что стимулирует активность осуществляемой родителями и воспитателями педагогической подготовки ребенка к выполнению этих задач и обязательных для него требований и обуславливает формирование целенаправленной мотивации, сущность которой для ребенка может быть обозначена словами: "Хочу быть школьником!".

Не исключено — хотя это и потребовало бы специального психологического исследования, — что большинство детей и после 6, 8, 9 лет играли бы в детском саду, не помышляя о школе и не испытывая состояния душевного кризиса, если бы общество посредством системы педагогических воздействий не формировало у них соответствующую мотивацию, не готовило их к вхождению в новую возрастную стадию и не настаивало на необходимости такого перехода. Деятельность оказывается ведущей на каждом возрастном этапе и готовит развивающуюся личность к новым этапам, но переход в каждый новый возрастной период обусловлен объективными общественно-историческими условиями, общей "социальной ситуацией развития" детства, а не истощением возможностей, которыми обладала деятельность на предыдущем этапе, и не фактом "перерастания" ее ребенком. Только после вступления в новую возрастную стадию развития личности вновь запускается самодвижение, происходит переход количественных накоплений в качественные изменения структуры развивающейся

личности. В этом и проявляется специфический для развития "перерыв постепенности".

Обсуждая вопрос о соотношении развития психики и личности, мы исходим не только из того, что при единстве этих процессов они не являются тождественными. Повторим, что, хотя процесс развития психики является важнейшим компонентом, стороной, аспектом развития личности человека, включенного в систему социальных отношений, им развитие личности не исчерпывается. Изменение статуса личности, обретение престижа и авторитета, исполнение различных социальных ролей, возникновение или исчезновение привлекательности личности, самоопределение, интеграция в группах и т. д. не могут быть описаны только со стороны развития психики и не могут быть сведены к этому развитию. Поэтому периодизация развития в онтогенезе — это прежде всего периодизация развития личности как более общей психологической категории. На противоположной позиции находился В. В. Давыдов: "Развитие личности — это не какой-либо самостоятельный процесс. Оно включено в общее психическое развитие ребенка (поэтому развитие личности и не имеет какой-либо самостоятельной периодизации)"¹. Поскольку этот тезис не подкреплялся соответствующей аргументацией, то его можно легко переформулировать путем простой подстановки слов "развитие психики" вместо слов "развитие личности". Мера убедительности при этом будет не большей и не меньшей. Что касается "самостоятельной периодизации" развития личности, то она выше охарактеризована.

Решение сегодняшних теоретических споров тесно связано с обращением к истории психологии. Следует различать устойчивую и плодотворную *традицию* российской психологической мысли (применительно к рассматриваемой проблеме: идею "социальной ситуации развития", "сензитивных периодов" Л. С. Выготского; идею деятельностного подхода к развитию психики А. Н. Леонтьева; идею Б. М. Теплова о формировании способностей в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей, и др.) и *стереотипы*, нами некритически усвоенные и сложившиеся под влиянием недостаточно обоснованных подходов, отражавших ситуативные высказывания отдельных, в том числе и видных, ученых.

Историко-психологический анализ обязан расставить все по местам, как бы нам ни было трудно расстаться с привычными

представлениями и формулами и какие бы имена при этом ни упоминались, с должным вниманием отнесясь к высказанным в разное время критическим соображениям по поводу предмета сегодняшних дискуссий. Особенно если вопрос не "закрыт", а критические замечания не вызвали ни в прошлом, ни в настоящем ответной реакции и убедительных возражений. Так случилось и с критикой по поводу понятия "ведущий тип деятельности", которое было сформулировано А. Н. Леонтьевым¹. Уже в 1946 г. во втором издании "Основ общей психологии" С. Л. Рубинштейн выражает сомнение по поводу тезиса об игре как ведущей форме деятельности в развитии ребенка-дошкольника: "...является ли игровая деятельность, входящая несомненно как существенный компонент в образ жизни ребенка-дошкольника, самой основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющие для формирования личности как общественного существа компоненты его образа жизни и в неигровой, повседневной, бытовой деятельности ребенка, направленной

на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива"2. Д. Б. Эльконин в своей книге "Психология игры" эту цитату С. Л. Рубинштейна приводит, но не обсуждает ее и не опровергает.

В 1978 г. Н. С. Лейтес отмечает, что «подход к проблемам возрастного развития с точки зрения "ведущей деятельности" применяется еще в слишком общем виде, происходит, например, отождествление ее с каким-нибудь из таких глобальных подразделений видов деятельности, как игра, учение, труд (в последнее время к ним добавляют и общение как вид деятельности). В результате недостаточно внимания уделяется тем внутренним предпосылкам своеобразия деятельности, которые отличают каждый возрастной период... Вероятно, главное состоит не столько в вопросе о том, в игре ли, учении, общении или труде развивается по преимуществу личность в данном возрасте (да и всегда ли можно разграничивать и тем более противопоставлять значение таких видов деятельности?), сколько в выяснении более конкретных психологических характеристик деятельности и самих

266

свойств личности ребенка на разных возрастных этапах»1. Приходится сожалеть, что эти (и им подобные) справедливые замечания долго не принимались во внимание и не были использованы в целях преодоления стереотипов нашего мышления.

Автор настоящей главы хочет подчеркнуть, что он не в меньшей мере, чем другие психологи, при работе над книгами по возрастной и педагогической психологии был ориентирован на концепцию ведущего типа деятельности и только в 1984 г. счел возможным выразить сомнение по поводу ее валидности. В последнее время отношение к этой концепции, насколько можно судить, меняется. В. П. Зинченко справедливо отмечает: "Три вида деятельности: игра, учение и труд — сменяют один другой не механически, а сосуществуют на всех этапах развития человека, его роста, но в педагогике возникла жесткая схема с последовательным, так сказать, включением: детский сад (игра), школа (учение), производство (труд). Между тем сегодня мы, психологи, все более склоняемся к мысли, что продуктивный труд невозможен без игровой составляющей, тем более применительно к ребенку" (Известия. 1986. № 195. 14 июля). Справедливости ради В. П. Зинченко следовало бы вспомнить, что эта "жесткая схема" возникла не столько в педагогике, сколько в возрастной психологии, усвоившей идею "ведущего типа деятельности".

Вместе с тем нарушением принципов историзма было бы игнорирование трансформации взглядов ученых, которая реально происходит на протяжении многих лет их активной работы. Это в полной мере относится к воззрениям А. Н. Леонтьева, идеи которого оказались исходным пунктом для постановки проблемы "ведущего типа деятельности". Впервые высказанные в двух упомянутых выше статьях 1944 и 1945 гг., они вызвали широкий резонанс, не угасший в работах его последователей и в наше время. Однако примечательно, что сам А. Н. Леонтьев в своих трудах, написанных после 1945 г. и посвященных проблеме развития психики и личности, насколько нам известно, больше не возвращался к представлениям о "ведущем типе деятельности", хотя и не отказывался от воспроизведения этих двух статей в своих книгах, имеющих характер сборников работ разных лет. Возникающий в этой связи вопрос о том, является ли гипотеза о "ведущей деятельности" его принципиальной позицией, которой

267

он придерживался до конца жизни, или же реликтом его творческой биографии, может быть решен историком психологии только при глубоком изучении его научного творчества и обстоятельств жизненного пути. Нельзя не обратить внимание на то, что уже в докладах "Развитие мотивов учебной деятельности ребенка" (1946) и "Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте" (1947), которые хронологически и тематически максимально близки к упоминавшимся статьям 1944 и 1945 гг., "ведущая деятельность" как объяснительный принцип стадильности возрастного развития фактически не используется. Во всяком случае, в его последней и по существу итоговой фундаментальной работе "Деятельность. Сознание. Личность" эта идея не только не прослеживается, но и вообще не фигурирует. В ней лишь упоминается идея образования фаз развития по Д. Б. Эльконину. Между тем замысел и содержание книги не раз давали повод ее автору обратиться к теории "ведущей деятельности" (это в особенности относится к одному из важнейших разделов книги — "Формирование личности"). "Изучение процесса *объединения, связывания деятельностей субъекта* (курсив мой. — А. П.), в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования", — пишет А. Н. Леонтьев¹, намечая пути исследования развития личности.

Какие же общие выводы следует сделать, обращаясь к результатам проведенного анализа?

Совершенно очевидно, что необходима серьезная теоретическая и методологическая работа специалистов в области возрастной, педагогической и социальной психологии, нацеленная на содержательный пересмотр многих укоренившихся, но недостаточно, а иногда и вовсе не обоснованных положений, на которых на протяжении длительного времени у нас базировались психологические концепции развития личности. Само собой разумеется, при этом следует избегать излишней категоричности суждений, впрочем в не меньшей мере, чем это следовало делать, когда эти положения вводились в научный оборот.

Если говорить о ближайших по времени задачах введения теоретических постулатов в педагогическую практику, которому в условиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы придется по вполне понятным причинам особо важное

268

значение, то, по-видимому, уже сейчас следует избегать ориентации педагогов на решающее значение для развития личности дошкольника или школьника фиксированного для каждого возрастного периода "ведущего типа деятельности" — еще раз подчеркиваем: развития личности, а не когнитивных процессов. Подобная ориентация нецелесообразна хотя бы потому, что реально в разных по уровню развития группах ведущими временно или постоянно оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типы деятельности, а это, в свою очередь, ведет к вполне естественному размыванию понятия "ведущий тип деятельности" применительно к возрасту конкретного ребенка. Необоснованность такой ориентации становится очевидной *в рамках психологического или, точнее, социально-психологического подхода к развитию личности.*

Таким образом, утвердившаяся в психологии развития мифологема, с помощью которой утверждалось, что каждому возрастному этапу соответствует раз и навсегда фиксированная ведущая деятельность, а также представления о закономерной смене мотивационно-потребностной и операционально-технической сферы потеряла всякие

основания для сохранения ее в научном обиходе. Указанная позиция, как и предложенная нами концепция возрастной периодизации получила отражение в многочисленных публикациях. Так, она включена в состав статей в словаре "Психология", 1990 г., "Краткий психологический словарь", 1998 г., в учебники психологии для педагогических вузов ("Введение в психологию", 1985, 1986 гг., "Психология", 1988 г.), в книгу А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского "Теория и история психологии", 1996 г. и др.

Развернутая критика позиций А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна содержалась в статье "Проблема развития личности с позиций социальной психологии" (журнал "Вопросы психологии". 1984. № 4), на которую неоднократно ссылались, а также в статье "Развитие личности и проблема ведущей деятельности" ("Вопросы психологии". 1987. № 1) и, наконец, в вышедшей под нашей редакцией книге "Психология развивающейся личности", (1987). Казалось бы, уже нет возможности говорить о какой-либо обоснованности взглядов Д. Б. Эльконина и его учеников на проблему развития психики и личности. Тем более ни одного возражения по поводу выдвинутой нами критической аргументации и по сей день ни от кого не последовало. Однако Д. И. Фельдштейн в 1996 г. издает книгу "Психология развивающейся личности", где воспроизводит явно

269

не состоящую концепцию возрастного развития по Д. Б. Эль-конину, не упомянув о критике и нашем отрицании какого-либо значения этой концепции для психологии. Напротив, А. В. Петровскому приписывалось следование взглядам Д. Б. Эльконина: "Разработанная Д. Б. Элькониним периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка, прежде всего закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах и др. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет. Действенность периодизации Д. Б. Эльконина подтверждается результатами экспериментальных исследований не только в возрастной и педагогической, но и в социальной психологии. Так, была предпринята попытка проследить особенности развития личности в детских возрастах (А. В. Петровский, 1984) на основе членения "эры восхождения к зрелости", подразделяемой на эпохи детства, отрочества, юности, где в качестве главного момента развития выделено изменение позиции личности внутри группы"¹.

Проблематика психологии развивающейся личности и на сегодняшний день не может считаться завершенной. Остается достаточно места для продолжения работ психологов в этом направлении, а также для критического рассмотрения предложенных нами подходов.

270

Глава 5

ОТ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ К ПСИХОЛОГИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ

5.1. Теоретическая психология как особая научная отрасль

Особое место среди прочих областей психологии занимает так называемая *общая психология*. Общая психология в книгах и учебниках всегда рассматривалась как отрасль психологической науки, задачей которой является изучение ее наиболее общих закономерностей. В содержание общей психологии включалось также рассмотрение *методов изучения, которыми пользуется эта наука, принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход*. Сюда же включалась краткая история развития психологической мысли. Тем самым общая психология выступала как объединение несистематизированных, разнообразных проблем, для которых не нашлось места в конкретных отраслях психологического знания (педагогической, инженерной, военной, юридической и многих других). Как правило, основное содержание учебников по общей психологии, в том числе написанных автором настоящей книги, составляло подробное рассмотрение различных психических функций. Таким образом, общая психология в том виде, в котором она представлена в различных руководствах, выступает в качестве пропедевтики психологического познания. Лишь абстрагируясь от конкретных исследований, осуществляемых в отраслях психологии, перечисленных выше, можно обнаружить и описать эти общие принципы, методы, закономерности и понятия. Общая психология иногда именуется *теоретической психологией*.

Однако в том виде, в каком она обычно представлена в книгах, у нее нет основания претендовать на этот статус. В ее состав обычно входят: описание характеристики ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления, психической саморегуляции; дифференциально-психологических особенностей психики человека.

271

Таким образом, перед нами классический пример понимания психологии с позиций функционализма. Общая психология в этом случае не рассматривается как сколько-нибудь целостная в качестве упорядоченной системы знаний. Различные психические функции выступают здесь как рядоположенные друг другу, не интерпретируются в качестве системообразующих и потому не имеют категориального характера. Стремясь преодолеть функционализм и заявляя на словах об отказе от него, авторы учебников привычно следовали за традиционным описанием психических функций, где, к примеру, "категория" ощущения оказывалась рядоположенной категории личности, а "категория" навыка — категории деятельности. В перечне когнитивных процессов возможен был любой порядок изложения. Он мог начинаться, как это было принято, с ощущения, а мог бы иметь началом рассмотрение аффективно-потребностной сферы человека, запускающей в ход "познавательный" процесс.

Функционализму традиционной общей психологии должен быть противопоставлен иной принцип построения психологического знания — теоретическая психология.

Предметом теоретической психологии является саморефлексия психологической науки, выявляющаяся и исследующая ее категориальный строй (протопсихические, базисные, метапсихологические, экстрапсихологические категории), объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития психологии (психофизическая, психогностическая и др.), а также само психологическое познание как особый род деятельности.

Термин "теоретическая психология" встречается в трудах многих авторов, однако он не был использован для оформления особой научной отрасли.

Элементы теоретической психологии, включенные в контекст как общей психологии, так и прикладных ее отраслей, представлены в трудах российских и зарубежных ученых. Анализу подвергались многие аспекты, касающиеся природы и структуры психологического познания. Саморефлексия науки обострялась в кризисные периоды ее развития. Так, на одном из рубежей истории, а именно в конце XIX — начале XX столетия, разгорелись дискуссии по поводу того, на какой способ образования понятий должна ориентироваться психология — либо на тот, что принят в науках о природе, либо на тот, что относится к культуре. В дальнейшем с различных позиций обсуждались вопросы, касающиеся предметной области психологии, в отличие от других наук, и

272

специфических методов ее изучения. Неоднократно затрагивались такие темы, как соотношение теории и эмпирии, эффективность объяснительных принципов, используемых в спектре психологических проблем, значимость и приоритетность самих этих проблем и др. Наиболее весомый вклад в обогащение научных представлений о своеобразии самой психологической науки, ее состава и строения внесли российские исследователи советского периода П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов. Однако до сих пор не были выделены ее собственные составляющие из содержания различных отраслей психологии, где они существовали с другим материалом (понятиями, методами изучения, историческими сведениями, практическими приложениями и т. п.). Так, С. Л. Рубинштейн в своем капитальном труде "Основы общей психологии" дает трактовку различных решений психофизиологической проблемы и рассматривает концепцию психофизиологического параллелизма, взаимодействия, единства. Но этот круг вопросов не очерчивается им как предмет изучения особой отрасли, отличной от общей психологии, которая обращена прежде всего к анализу психических процессов и состояний. Теоретическая психология, таким образом, не выступила для С. Л. Рубинштейна (как и для других ученых) в качестве особой интегральной научной дисциплины.

Особенностью формирования теоретической психологии в настоящее время является противоречие между уже сложившимися ее компонентами (категориями, принципами, проблемами) и ее непредставленностью как целостной области, как системы психологических категорий. Нами сделана попытка устранить это противоречие.

Мы имеем дело с "открытостью" этой научной отрасли для включения в нее многих новых звеньев. В этой связи целесообразно говорить об "основах теоретической психологии", имея в виду дальнейшую разработку проблематики, обеспечивающую целостность научной области.

В контексте теоретической психологии возникает проблема соотношения эмпирического знания и его теоретического обобщения. При этом сам процесс психологического познания рассматривается как особого вида деятельность. Отсюда, в частности, возникает также проблема соотношения объективных методов исследования и данных самонаблюдения (интроспекции). Неоднократно вставал сложный в теоретическом отношении вопрос о том, что фактически дает интроспекция, могут ли результаты самонаблюдения рассматриваться наравне с тем, что удается обрести

273

объективными методами (Б. М. Теплов). Не получается ли так, что, заглядывая в себя, человек имеет дело не с анализом психических процессов и состояний, а только лишь с внешним миром, который в них отображен и представлен?

Важной стороной рассматриваемой отрасли психологии выступают ее прогностические возможности. Теоретическое знание является системой не только утверждений, но и предсказаний по поводу возникновения различных феноменов, переходов от одного утверждения к другому без непосредственного обращения к чувственному опыту.

Выделение теоретической психологии в особую сферу научного знания обусловлено тем, что психология способна собственными силами, опираясь на собственные достижения и руководствуясь собственными ценностями, постичь истоки своего становления, перспективы развития. Еще памяты те времена, когда "методология решала все", хотя процессы возникновения и применения методологии могли не иметь с психологией ничего общего. У многих до сих пор сохраняется вера в то, что предмет психологии и ее основные категории могут быть изначально взяты откуда-то извне — из области внепсихологического знания. Огромное число распространенных методологических разработок, посвященных проблемам деятельности, сознания, общения, личности, развития, написаны философами, но при этом адресованы именно психологам. Последним вменялось в обязанность особое видение своих задач — в духе вполне уместного в конце XIX в. вопроса "Кому и как разрабатывать психологию?", т. е. в поиске тех областей научного знания (философии, физиологии, теологии, социологии и т. д.), которые созидали бы психологическую науку. Конечно, поиск психологией в себе самой источников своего роста, "ветвлений", расцвета и появления ростков новых теорий был бы абсолютно невыносим вне обращения психологов к специальным философским, культурологическим, естественнонаучным и социологическим работам. Однако при всей значимости той поддержки, которую оказывают психологии непсихологические дисциплины, они не способны подменить собой труд самоопределения психологической мысли. Теоретическая психология отвечает на этот вызов: она формирует образ самой себя, вглядываясь в свое прошлое, настоящее и будущее.

Теоретическая психология не равна сумме психологических теорий. Подобно любому целому, она представляет собой нечто большее, чем собрание образующих ее частей. Различные теории и концепции в составе теоретической психологии ведут диалог

274

друг с другом, отражаются друг в друге, открывают в себе то общее и особенное, что роднит или отдаляет их. Таким образом, перед нами — место "встречи" этих теорий.

До сих пор ни одна из общепсихологических теорий не могла заявить о себе в качестве теории, действительно общей по отношению к совокупному психологическому знанию и условиям его обретения. Теоретическая психология изначально ориентирована на построение подобной системы научного знания в будущем. В то время как материалом для развития специальных психологических теорий и концепций служат факты, получаемые эмпирически и обобщаемые в понятиях (первая ступень психологического познания), материалом теоретической психологии являются сами эти теории и концепции (вторая ступень), возникающие в конкретных исторических условиях.

Неразрывно связанные области психологической науки — история психологии и теоретическая психология — тем не менее существенно различаются по предмету

исследования. Задачи историка психологии состоят в прослеживании путей развития исследований и их теоретического оформления в связи с перипетиями гражданской истории и во взаимодействии со смежными областями знаний. Историк психологии следует от одного периода становления науки к другому, от характеристики взглядов одного видного ученого к анализу воззрений другого. В отличие от этого теоретическая психология использует принцип историзма для аналитического рассмотрения результата развития науки на каждом его (развития) этапе, вследствие чего становятся явными составляющие современного теоретического знания в наиболее значимых характеристиках и подходах. Исторический материал в этих целях привлекается для осуществления теоретического анализа.

Поэтому целесообразно обратиться прежде всего к деятельности российских психологов, чьи труды в силу идеологических препон оказались очень слабо представленными в мировой психологической науке. Вместе с тем предложенные для рассмотрения основания теоретической психологии можно было бы построить на материале, полученном путем анализа американской, французской, немецкой или какой-либо другой психологии. Правомерность подобного взгляда можно объяснить тем обстоятельством, что в российской психологии фактически оказались отраженными (при всех трудностях их ретрансляции сквозь "железный занавес") основные направления психологической мысли, представленные в мировой науке. При этом имеются в виду работы российских психологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. А. Вагнера,

275

С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского. Именно инвариантность теоретической психологии дает возможность рассматривать ее внутри ныне существующих и не утративших своей значимости научных школ и направлений. Поэтому для характеристики теоретической психологии нет основания использовать наименование "история психологии" и в такой же мере — "теория психологии", хотя и история, и теория психологии входят в ее состав.

В 1971 г. М. Г. Ярошевский ввел понятие о "категориальном строе психологической науки" в отличие от традиционного понятия об общефилософских категориях, охватывающих всеобщие формы бытия и познания¹. Это нововведение не было результатом умозрительных построений. Занимаясь историей психологии, М. Г. Ярошевский рассмотрел причины распада некоторых психологических школ и течений. Он обнаружил, что их создатели ориентировались на один относительно изолированный, заведомо приоритетный для исследователей психологический феномен (к примеру, бихевиоризм положил в основу своих взглядов поведение, действие; гештальтпсихология — образ; и т. д.). Иными словами, в ткани психологической реальности они выделили якобы единственную инвариантную "универсалию", ставшую основанием для конструирования общей психологической теории во всех ее ответвлениях. С одной стороны, это позволяло легче выстроить логику развития системы исследований, перехода от одних экспериментально проверенных утверждений к другим, уверенно прогнозируемым. С другой стороны, это сужало сферу применения исходных принципов, поскольку не опиралось на основания, явившиеся исходными для других школ и направлений. Введение категориального строя как фундамента, на котором выстраиваются основные психологические понятия, имело принципиальное значение. В психологии, как и во всех науках, категории выступили наиболее общими и фундаментальными определениями, охватывающими наиболее существенные свойства и отношения изучаемых явлений. Применительно к бесчисленному множеству психологических понятий выделенные и описанные категории были, как позднее выяснилось, системообразующими, позволяющими строить категории более высокого

порядка — *метапсихологические категории* (по А. В. Петровскому). В то время как базисными категориями являются: "образ", "мотив", "действие", рожденные, соответственно, в гештальтпсихологии, психоанализе, бихевиоризме, к "метапсихологическим категориям" могут быть отнесены, соответственно, "сознание", "ценность", "деятельность"

276

и др. Ниже (см. разд. 5.2 настоящей главы) будет показана также возможность и необходимость расширения категориального строя психологии за пределами базисного и метапсихологического уровней, что позволяет судить о предшествующих базисному уровню "протопсихологических категориях" и выстраивающихся над метапсихологическим уровнем "экстрапсихологических категориях". Если базисные категории — своего рода атомы психологического знания, то метапсихологические категории можно сравнить с молекулами, хотя подобные аналогии в высшей степени условны.

Выделение наряду с базисными метапсихологических категорий и соответствующих им онтологических моделей (см. гл. 3) позволяет переходить к наиболее полному постижению и объяснению психологической реальности. На этом пути открывается возможность рассмотреть теоретическую психологию как научную дисциплину, имеющую *метафизический* характер. При этом метафизика понимается здесь не в традиционном для марксизма смысле — как противоположный диалектике философский метод (рассматривающий явления в их неизменности и независимости друг от друга, отрицающий внутренние противоречия как источник развития).

Между тем этот плоский подход к пониманию метафизики, игнорирующий ее реальное значение, уходящее корнями в учение Аристотеля, может и должен быть здесь отброшен при обращении к идеям русского философа В. С. Соловьева. С точки зрения В. С. Соловьева, метафизика — это прежде всего учение о сущностях и явлениях, закономерно сменяющих друг друга, совпадающих и не совпадающих друг с другом. С позиции В. С. Соловьева, противопоставление между сущностью и явлением не выдерживает критики — не только гносеологической, но и просто логической. Эти два понятия имеют для него значение соотносительное и формальное. Явление обнаруживает, проявляет свою сущность, и сущность обнаруживается, проявляется в своем явлении — а вместе с тем то, что есть сущность в известном отношении или на известной ступени познания, есть только явление в другом отношении или на другой ступени познания. Обращаясь к психологии, В. С. Соловьев подчеркивал (ниже используем типичную для него фразеологию): «...слово или действие есть явление или обнаружение моих скрытых состояний мысли, чувства и воли, которые непосредственно не даны постороннему наблюдателю и в этом смысле представляют для него некоторую "непознаваемую сущность"». Однако (по В. С. Соловьеву) она познается именно

277

через свое внешнее явление; но и эта психологическая сущность, например определенный акт воли, есть только явление общего характера или душевного склада, который в свою очередь не есть окончательная сущность, а только проявление более глубокого — *задушевного* — существа (умопостигаемого характера, по И. Канту), на что непререкаемо указывают факты нравственных кризисов и перерождений. Таким образом, и во внешнем, и во внутреннем мире провести определенную и постоянную границу между сущностью и

явлением, а следовательно, и между предметом метафизики и положительным в науке совершенно невозможно, и безусловное их противоположение есть явная ошибка.

Метафизические воззрения В. С. Соловьева имеют важнейшее значение для осмысления объяснительного принципа построения категориальной системы в теоретической психологии. В метапсихологических категориях проявляются сущностные характеристики базисных категорий. Вместе с тем сами метапсихологические категории могут выступать в качестве сущностных для других категорий более высокого порядка.

Метафизика — в понимании В. С. Соловьева — может стать предметом особого внимания при разработке системы теоретической психологии. Еще в начале 60-х гг. автор книги, не будучи знаком с трудами В. С. Соловьева, в те времена практически недоступными и тем более не цитируемыми, пришел к заключению, которое ныне можно рассматривать как предтечу понимания взаимоотношений базисной и метапсихологической категорий. Для него было очевидно, что потребность является сущностью, а мотив — проявлением этой сущности. Последний, "опредмечиваясь", порождает внутреннюю цель активности человека, идеальный предмет (в разд. 5.2 этой главы он обозначен как "ценность", отнесенная к экстрапсихологическому уровню категориальной системы). Отсюда — построение кластера "нужда" — "потребность" — "мотив" — "ценность" — "идеал". Именно эта "вертикаль" категориальной системы психологии послужила для автора моделью для построения всех других кластеров, и тем самым системы категорий в целом. Для подтверждения вышесказанного целесообразно привести цитату из статьи "Потребность", написанной автором совместно с М. Б. Туровским для 4-го тома "Философской энциклопедии" (1967): "Отношение между потребностями и мотивами не может быть понято как отношение между членами одного ряда. Рассматривая отношение потребности к мотивам как отношение сущности к явлениям, можно найти адекватный подход к проблеме мотивации. Специфические трудности

278

этой проблемы связаны с тем, что мотивы поведения даны непосредственно, тогда как потребность в качестве сущности скрыта. Представленная в потребности зависимость личности от общества проявляется в мотивах ее действий, но сами они выступают как форма кажущейся спонтанности поведения индивида. Если в потребности деятельность человека по существу зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Поэтому открывающаяся в поведении личности система мотивов богаче признаками, эластичней, подвижней, чем потребность, составляющая ее сущность". (Понятие "нужда" как предшествующая "потребности", в которой она проявляется, фигурирует в цитированной выше статье "Потребность".) С этой же целью можно привести цитату из более ранней статьи тех же авторов "Мотивы", опубликованной в 1964 г. в 3-м томе той же "Философской энциклопедии": «Поскольку потребности человека детерминированы его общественно-исторической деятельностью, то мотивы, как форма проявления его потребностей, всегда означают то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее. В качестве побуждений сознательной деятельности мотивы являются "идеальными силами" и "идеальными стремлениями"».

Таким образом, более 30 лет назад автором был имплицитно заложен принцип построения категориальной системы психологии, которая в настоящее время оформляется им в качестве основы теоретической психологии.

5.2. Опыт построения теории теорий психологам1

Посредством выявления категориального строя историзм психологического анализа дает историку психологии возможность перейти на позиции разработчика теоретической психологии.

Формулируя в качестве одного из принципов теоретической психологии *принцип открытости* категориального строя, исследователи получают возможность расширить базисные категории за счет психологического осмысления других понятий, фигурирующих в психологии, и, таким образом, могут быть построены новые диады: базисная категория — метапсихологическая категория. Так, например, к четырем базисным категориям, впервые введенным М. Г. Ярошевским при характеристике категориального строя

279

психологии, присоединяются еще две — "Переживание" и "Субъект".

Метапсихологическое развитие этих категорий (на основе других, базисных) может быть найдено, соответственно, в таких категориях, как "Чувство" и "Я".

Итак, в данный момент разработки проблем теоретической психологии может быть отмечена возможность восходящего движения конкретизации базисных психологических категорий в направлении метапсихологических категорий различной степени обобщенности и конкретности. Вырисовывается следующий ряд соответствий между базисными и метапсихологическими категориями:

Образ → Сознание

Мотив → Ценность

Переживание → Чувство

Действие → Деятельность

Взаимоотношения (интеракция, взаимодействие)1 → Общение

Субъект → Я

Ситуация → Предметность2

Определяемое ниже соотношение базисных и метапсихологических категорий может быть осмыслено следующим образом: в каждой метапсихологической категории раскрывается некоторая базисная психологическая категория через соотношение ее с другими базисными категориями (что позволяет выявить заключенное в ней "системное качество"). В то время как в каждой из базисных категорий каждая другая базисная категория существует скрыто, "свернуто", каждая метапсихологическая категория представляет собой "развертку" этих латентных образований. Взаимоотношения между базисными категориями психологии можно сравнить со взаимоотношениями лейбницианских монад: каждая отражает каждую. Если же попытаться метафорически выразить взаимоотношения между базисными и метапсихологическими категориями, то будет уместно вспомнить о голограмме: часть голограммы (базисная категория) включает

в себе целое (метапсихологическая категория). Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на любой фрагмент этой "голограммы" под определенным углом зрения.

280

В логическом отношении каждая метапсихологическая категория определяется через слитную субъект-предикативную конструкцию, в которой положение субъекта занимает некоторая базисная категория (один из примеров: "Образ" как базисная категория в метапсихологической категории "Сознание"), а в качестве предиката выступает соотношение этой базисной категории с другими базисными категориями — "Мотивом", "Действием", "Отношением" ("Взаимоотношениями", "Интеракцией"), "Переживанием".

Так, метапсихологическая категория "Сознание" рассматривается как развитие базисной психологической категории "Образ", а, например, базисная категория "Действие" обретает конкретную форму в метапсихологической категории "Деятельность" и т. п. Базисную категорию в функции логического субъекта какой-либо метапсихологической категории будем называть ее "категориальным ядром", а категории, посредством которых данная ядерная категория превращается в метапсихологическую, обозначим как "оформляющие" ("конкретизирующие"). Формальное соотношение между базисными и метапсихологическими категориями изображено на рис. 5.1.

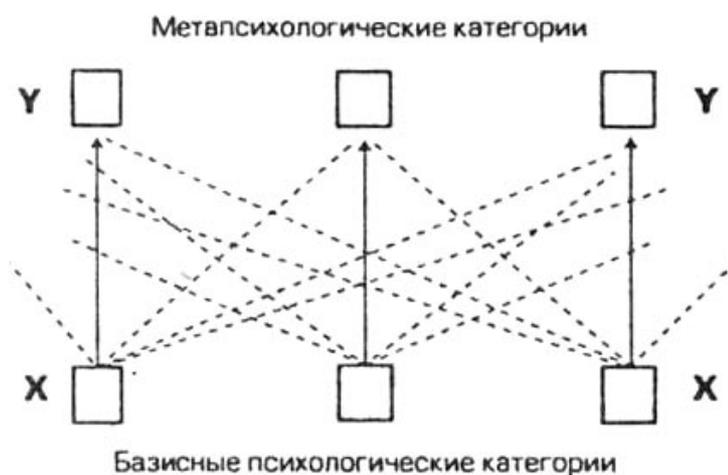


Рис. 5.1. Базисные (ядерные) категории связаны с метапсихологическими жирными вертикальными линиями, а оформляющие — тонкими наклонными

Из приведенного рисунка видно, что в соответствии с принципом открытости категориальной системы теоретической психологии ряд базисных психологических категорий, как и ряд метапсихологических, открыт. Это объясняется тем, что некоторые категории рождаются только сегодня (к примеру "Ситуация" → "Предметность"); как и все, возникающие "здесь и теперь", они оказываются пока отчасти за пределами актуальной саморефлексии науки.

Предлагаемый способ восхождения к метапсихологическим категориям с опорой на категории базисного уровня далее кратко иллюстрируется на примере их соотнесения.

Образ → *Сознание*. Действительно ли "Сознание" является метапсихологическим эквивалентом базисной категории "Образ"? В

281

литературе последнего времени высказываются мнения, исключая подобную версию. Утверждается, что сознание не есть, как полагал, например, А. Н. Леонтьев, "в своей непосредственности... открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния", и не есть "отношение к действительности", а есть "отношение в самой действительности", "совокупность отношений в системе других отношений", "не имеет индивидуального существования или индивидуального представительства". Другими словами, сознание якобы не есть образ — акцент переносится на категорию "Отношение". Подобный взгляд, как нам представляется, вытекает из ограниченного представления о категории "Образ". Упущена связь между понятием "Образ" и имеющим многовековую традицию в истории философской и психологической мысли понятием "идея". Идея есть *образ (мысль) в действии*, продуктивное представление, формирующее свой объект. В идее преодолевается оппозиция субъективного и объективного (вполне резонно полагать, что "идеи творят мир"). Выявляя в образе то, что характеризует его со стороны его действительности (а значит, "Мотивов", "Взаимоотношений", "Переживаний" субъекта), мы определяем его как "Сознание". Итак, "Сознание" есть целостный *образ* действительности (что в свою очередь означает область человеческого *действия*), реализующий *мотивы и отношения субъектов* и включающий в себя его *самопереживание*, наряду с *переживанием* внеположности мира, в котором существует субъект. Итак, логическим ядром *определения* категории "Сознание" здесь является базисная категория "Образ", а оформляющими категориями — "Действие", "Мотив", "Взаимоотношения", "Переживание", "Субъект".

Мотив → *Ценность*. Проверка на прочность идеи восхождения от абстрактных (базисных) к конкретным (метапсихологическим) категориям может быть проведена также на примере развития категории "Мотив". В этом случае возникает сложный вопрос о том, какая метапсихологическая категория должна быть поставлена в соответствие этой базисной категории: "значимость" (Н. Ф. Добрынин)? "ценностность" (Н. И. Непомнящая)? "смысловое образование"? "ценностные ориентации"? Однако при всей несомненности того, что все эти понятия находятся в перекличке друг с другом и при этом соотносятся с категорией "Мотив", они не могут — по разным причинам — считаться метапсихологическим эквивалентом последней. Одно из решений этой проблемы — привлечение категории "Ценность". Спрашивая, каковы *ценности* этого человека, мы задаемся вопросом о сокровенных мотивах его поведения,

282

но сам по себе мотив еще не есть ценность. Например, можно испытывать влечение к чему-либо или к кому-либо и вместе с тем стыдиться этого чувства. Являются ли такие побуждения "ценностями"? Да, но только в том смысле, что это — "негативные ценности". Данное словосочетание должно быть признано производным от исходной — "позитивной" — интерпретации категории "ценность" (говорят о "материальных и духовных, предметных и экзистенциальных, познавательных и нравственных ценностях" и т. д. и т. п.).

Таким образом, ценность — это не просто мотив, а мотив, характеризуемый определенным местом в системе самоотношений субъекта. Мотив, рассматриваемый как ценность, выступает в сознании субъекта как определяющая характеристика его существования в мире. Мы сталкиваемся с подобным пониманием ценности как в обыденном, так и в научном сознании ("ценность" в обычном словоупотреблении означает "явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении"; в философском плане подчеркивается нормативно-оценочный характер "ценности"). Ценностно то, что человек, по словам Гегеля, *признает своим*.

Однако прежде чем мотив выступит перед индивидуумом как ценность, должна быть произведена оценка, а порой и переоценка той роли, которую мотив играет или может играть в процессах самоосуществления индивида. Иначе говоря, для того чтобы мотив был включен субъектом в образ себя и выступил, таким образом, как ценность, субъект должен осуществить определенное *действие* (ценностное самоопределение). Результатом этого действия является не только *образ* мотива, но и *переживание* данного мотива субъектом в качестве важной и неотъемлемой части его самого. Вместе с тем ценность есть то, что в глазах данного субъекта ценимо и другими людьми, т. е. обладает для них побудительной силой. Посредством ценностей субъект *персонализируется* (обретает свою идеальную представленность и продолженность в общении).

Мотивы-ценности, являясь сокровенными, активно раскрываются в общении, служа тому, чтобы "приоткрыть" общающихся друг другу. Таким образом, категория "Ценность" неотделима от базисной категории "Взаимоотношения" ("Интеракция"), рассматриваемой не только во внутреннем, но и во внешнем плане. Итак, ценность — это мотив, который в процессе самоопределения рассматривается и переживается субъектом как его собственная

283

неотчуждаемая "часть", что образует основу "самопредъявления" (персонализации) субъекта в общении.

Переживание → *Чувство*. Категория "Переживание" (в широком смысле слова) может рассматриваться как ядерная в построении метапсихологической категории "Чувство". С. Л. Рубинштейн в "Основах общей психологии" различал первичное и специфическое "Переживание". В первом значении (его мы рассматриваем как определяющее для установления одной из *базисных* психологических категорий) "переживание" рассматривается как сущностная характеристика психики, качество "принадлежности" индивиду того, что составляет "внутреннее содержание" его жизни; С. Л. Рубинштейн, говоря о *первичности* такого переживания, отличал его от переживаний "в специфическом, подчеркнутом смысле слова"; последние имеют *событийный* характер, выражая "неповторимость" и "значительность" чего-либо во внутренней жизни личности. Такие переживания, на наш взгляд, и составляют то, что может быть названо *чувством*. Специальный анализ текстов С. Л. Рубинштейна мог бы показать, что путь становления событийного переживания ("чувства") есть путь опосредствования: образующее его первичное переживание выступает при этом в его обусловленности со стороны "Образа", "Мотива", "Действия", "Отношений" субъекта. Рассматривая, таким образом, "Переживание" (в широком смысле слова) как *базисную категорию* психологии, категорию "Чувство" — в логике восхождения — можно рассматривать как *метапсихологическую категорию*.

Действие → *Деятельность*. Метапсихологическим эквивалентом базисной категории "Действие" является категория "Деятельность". Деятельность есть целокупное (имеющее первоначально коллективно-распределенный характер) **самоценное действие**. Источником деятельности являются *мотивы субъекта*, ее целью — *образ* возможного, в качестве прообраза того, что свершится, ее средствами — отдельные *действия* в направлении промежуточных целей, и, наконец, ее результатом — *переживание* отношений, складывающихся у *субъекта* с миром.

Интеракция (взаимоотношения) → *Общение*. Категория "Интеракция" ("Психосоциальное отношение", "Взаимоотношения", "Взаимодействие", "Общение")

является системообразующей (ядерной) для построения метапсихологической категории "Общение". Будучи включенным в диаду базисный — метапсихологический уровень "Интеракция" выступает как *общение* людей. "Общаться" — значит относиться друг к другу, содействовать или не содействовать, реализуя индивидуальные цели друг друга, закрепляя сложившиеся

284

или формируя новые взаимоотношения. Конституирующей характеристикой отношений является принятие на себя позиции другого субъекта ("проигрывание" его роли) и способность совместить в мыслях и чувствах собственное видение ситуации и точку зрения другого и таким образом действовать совместно с ним. Это возможно через совершение определенных *действий*. Цель этих действий — производство общего (чего-то "третьего" по отношению к общающимся). Среди этих действий выделяются: коммуникативные акты (обмен информацией), акты децентрации (постановка себя на место другого) и персонализации (достижение *субъектной* отраженности в другом). Субъектный уровень отраженности включает в себе целостный *образ-переживание* другого человека, создающий у его партнера дополнительные побуждения (*мотивы*).

Субъект → Я. В логике "восхождения от абстрактного к конкретному" категория "Субъект" может рассматриваться в качестве базисной при построении метапсихологической категории "Я". Может быть предложено следующее понимание "Я" (в ранге дефиниции): Я есть идея самобытия (в терминах Гегеля, "в-себе-" и "для-себя-бытия"), присущая субъекту. Эта идея включает в себя столь же субъект, сколь и присущие ему *образ* и *переживание* себя в системе *взаимоотношений* с другими субъектами в тех или иных *ситуациях*, а также — процессы самоотражения и "самостроительства" как его внутренне *мотивированные действия* (самоценность cogito и самополагания).

Как это очевидно из вышесказанного, было бы ошибкой зафиксировать лишь приведенную двучленную категориальную сетку как завершенную и конечную. Базисными и метапсихологическими категориями не исчерпывается категориальный анализ психологического познания, и его необходимо достроить, показав, что в каждой психологической категории представлено единство явления и сущности. В этом — принципиальная характеристика категориальной системы психологии.

В свое время в поисках отграничения специфической предметной области психологии Н. Н. Ланге ввел понятие "психосфера", призванное охватить богатство и многоплановость феноменов этой науки. При соотнесении представления Н. Н. Ланге о психосфере с фундаментальными идеями В. И. Вернадского о биосфере и ноосфере возникает перспектива понять и описать подлинное место психосферы в едином пространстве, образуемом природой и социумом. По В. И. Вернадскому, биосфера представляет собой

285

активную оболочку Земли, в которой совокупная деятельность живых организмов (в том числе человека) проявляется как фактор планетарного масштаба и значения. В. И. Вернадским вслед за Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом ноосфера понимается как новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Для ноосферы характерна тесная взаимосвязь законов природы с законами мышления и общества. Отсюда очевидно, что

психосфера (сохраняя собственную уникальную предметность) интегрирует в превращенном виде процессы, совершающиеся в биосфере и ноосфере, тяготея в одних случаях к первой, в других — ко второй. Сказанное позволяет, исследуя базисные и метапсихологические категории, обратиться и к пространству биосферы, в недрах которой сложились протопсихологические категории, сущностно проявляющиеся в базисном категориальном строе психологии. Вместе с тем уровень метапсихологических категорий содержит сущностные характеристики по отношению к экстрапсихологической категориальной развертке, детерминированной специфическими характеристиками ноосферы. Отсюда следует, что, к примеру, "Потребность" (протопсихологическая категория) выступает, что было уже показано в предыдущем разделе, как сущность, а "Мотив" (базисная категория) — как явление, в котором эта сущность обнаруживается. В свою очередь "Ценность" (метапсихологическая категория) проявляется в "Идеале" — категории экстрапсихологической. Итак, мы можем представить себе категориальную систему психологического познания как своего рода сетку, образующую пять уровней категорий (из которых первая не является собственно психологической, но остается сущностной по отношению к вышележащим психологическим категориям): биологические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и экстрапсихологические, охватывающие в целом всю психосферу и порождающие весь понятийный аппарат психологической науки. Например, условная вертикаль "нужда — потребность — мотив — ценность — идеал" включает величайшее множество психологических понятий (влечение, желания, интерес, склонность, ценностные ориентации и т. д.).

Ниже приведена таблица, достаточно полно характеризующая категориальную систему психологии.

286

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПСИХОЛОГИИ

Кластеры	Субстанциональность	Направленность	Активность	Когнитивность	Пристрастность	Событийность	Действительность
Плеяды	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Экстрапсихологические категории	Личность	Идеал	Свобода	Разум	Смысл	Сопричастность	Мир
Метапсихологические категории	Я	Ценность	Деятельность	Сознание	Чувство	Общение	Предметность
Базисные психологические категории	Субъект	Мотив	Действие	Образ	Переживание	Интеракция	Ситуация
Протопсихологические категории	Существо	Потребность	Рефлекс	Ощущение	Аффективность	Сосуществование	Поле
Биологические категории	Организм	Нужда	Метаболизм	Сигнал	Избирательность	Синергия	Среда

287

Могут быть специфицированы как "параллели" (*плеяды*), так и "меридианы" (*кластеры*) категорий, которые упорядочены в приведенной таблице. Характеризуя плеяды категорий, мы выскажем здесь всего два суждения, обоснование которых требует специальной работы.

1. Каждая из категорий любой из строк, при всей своей специфичности, неотделима от каждой другой категории той же строки (например, категория "Я" из плеяды метапсихологических категорий немыслима вне соотношения с категориями "Ценность", "Деятельность", "Чувство", "Сознание", "Общение", "Предметность", а категория "Образ"

(плеяда базисных психологических категорий) неотделима от категорий "Субъект", "Действие", "Переживание", "Интеракция", "Ситуация").

2. Содержание категорий внутри каждой из пяти плеяд в строках таблицы характеризуется особым познавательным статусом. Нижняя первая строка таблицы, т. е. плеяда биологических категорий, указывает на явления, которые могут быть изучены объективными методами, "извне", подобно тому, как физики изучают объекты "подведомственной" им области знания. Интерпретация накапливаемых фактов при этом осуществляется на основе схем естественной причинности. Вторая строка таблицы — плеяда протопсихологических категорий — включает в себе то, что на языке философии обозначается как *ноумены* — уопостигаемые сущности. Действительно, каждый из соответствующих объектов не дан наблюдателю непосредственно ни в показаниях датчиков, ни тем более путем прямого наблюдения извне. Например, даже такая, казалось бы, вполне наблюдаемая форма проявления активности, как рефлекс, не может быть осмыслена без введения особых конструктов, природа которых исключает возможность их "созерцания" (например, понятия о "промежуточных переменных" у Э. Толмена, "настроения" у М. Я. Басова и т. п.). Кроме того, и в интроспекции категории этой плеяды непосредственно не выступают (например, "потребность" приоткрывается нам исключительно в виде мотивов — переживаемых побуждений к действию). В отличие от плеяды протопсихологических категорий следующая плеяда — базисные психологические категории — включает в себе явления, в той или иной мере доступные интроспекции. Это — плеяда *феноменов*. Данное положение справедливо даже по отношению к такой трудно уловимой категории, как "Субъект" (мы ощущаем свою субъектность, когда, например, совершаем выбор между двумя возможными действиями, или тогда, когда неожиданно обманываемся в своих ожиданиях, или тогда, когда действуем намеренно неадаптивно — в направлении непредрежденных

288

исходов возможного опыта и т. д.). Метапсихологические категории — это плеяда *идей*. Каждая идея — это не просто мысль о чем-либо; это — единство мысли и мыслимого, мысль, заряженная импульсом самоосуществления. Например, категория "Я". Она представляет собой идею самоотраженности субъекта. А это значит, что сама мысль о себе как субъекте, способном себя созерцать, переживать, мыслить, творит его Я, ведя за собой процесс отражения. Вот почему невозможно изучать Я подобно тому, как мы изучаем физические тела. "Я", "Ценность", "Деятельность", "Чувство", "Сознание", "Общение", "Предметность" — все это идеи, творящие свой объект. И, наконец, — плеяда экстрапсихологических категорий. Познавательный статус этих категорий парадоксален. Они будто играют в прятки с исследователем. Любой шаг познания здесь как бы отталкивает от себя познаваемое содержание; объект исследования вступает в конкурентные отношения с самим исследователем, доказывая свою несводимость к чему-либо, что могло бы быть известно заранее. С каким, например, наслаждением признал свое "поражение" в попытках "понять" личность один из выдающихся ее исследователей, Р. Кеттелл, говоря, что личность подобна любви, все знают, что она есть, но никто не знает, **что** она есть. Напомним: споры об идеалах; принципиальная невозможность построить алгоритм творчества¹; сопротивляемость личностных смыслов переводу их на чужой язык²; сокровенность миропостижения; интимность соучастования. Все это — приметы категорий особого рода; они могут быть названы: "категории-контроверзы".

Обсудим теперь подробнее кластеры категорий, образующие столбцы приведенной матрицы.

Кластеры категорий психосферы ("меридианы", вертикали, столбцы матрицы). Каждый из столбцов матрицы содержит в себе вполне определенный **кластер** категорий. Мы говорим о кластерах категорий, потому что каждая из вертикалей символизирует, и притом вполне отчетливо, то или иное фундаментальное психологическое измерение бытия человека.

289

Кластер субстанциональности. Объединяет в себе такие категории, как "Организм" (нулевой уровень), "Существо", "Субъект", "Я", "Личность" (высший уровень). Действительно, если под субстанциональностью понимать то, что соответствует этому термину в истории человеческой мысли, а именно свойство быть первоосновой чего-либо, что в конечном счете означает "быть причиной себя" ("causa sui"), то можно убедиться в том, что именно такова суть всех категорий означенной вертикали. Свойство субстанциональности при этом все более полно раскрывает себя при переходе с нижней на все более высокие ступени в этом ряду. Так, если качество "самопричинности" применительно к *организму* раскрывается весьма ограниченно, означая "не более чем" жизнеспособность органического тела живого существа при взаимодействии с окружающей средой (воспроизводство собственной телесной целостности), то применительно к *человеку* данное качество означает также превращение окружающей природы в *органическое тело* самого человека (что предполагает уже не просто приспособление к природной среде, но и ее *подчинение* своей собственной воле). Точно такое же "нарастание" силы по мере продвижения вверх каждой из родовых категорий, охватывающих каждую из вертикалей, мы можем зафиксировать во всех других рассматриваемых случаях. Конспективно рассмотрим каждый из них.

Кластер направленности; синонимы: "телеология", "устремленность". Род категорий, включающий в себя "Нужду" (нулевой уровень), "Потребность", "Мотив", "Ценность", "Идеал" (высший уровень). Категория "Нужда", характеризуя то, что насущно необходимо, не означает, что необходимое для существования организма изначально уже "записано" в нем, — речь может идти лишь о том, в чем совершенно объективно нуждается организм; иными словами, последний может, так сказать, "и не догадываться" о своих подлинных интересах, и даже более того — никоим образом не обнаруживать их вовне. Что же касается потребности, то она как бы сама заявляет о себе активностью (потребность есть "зависимость как источник активности"). Далее — категория "Мотива"; в отличие от потребности вообще, мотив есть не что иное, как субъективированная устремленность — феноменальная данность потребности. Продолжая подъем "вверх" по вертикали, мы застаем такую форму интенциональности, как "Ценность" — здесь перед нами признанный самим индивидом, ставший целью его собственных действий мотив. И наконец — "Идеал": осознанная личностью ценность, направляющая его деятельность, и более того, предьявляемая в общении как образец для всех.

290

Кластер активности. Этот кластер обобщает в себе такие категории, как "Метаболизм" (нулевой уровень), "Рефлекс", "Действие", "Деятельность", "Свобода" (высший уровень). Здесь сохраняется та же логика все более глубокого и существенного раскрытия родового определения бытия человека, что и в других случаях¹. Каждый шаг продвижения вверх внутри кластера раскрывает категорию активности все более полно. Предлагаемая трактовка "активности" объединяет в себе две эпохи философии причинности: кантианско-гегелевскую и античную. В определении "активности" вообще мы следуем наиболее емкому из всех мыслимых определений, принадлежащему И. Канту:

"активность есть причинность причины". Высший уровень активности — "первопричинность" или, что то же самое, — "свободная причинность". В развитие взглядов Гегеля, свободная причина может быть осмыслена как *causa sui* ("причина себя"), что и задает нам общее представление о высшей категории кластера активности ("Свобода"). Такое понимание применительно к категориям психосферы конкретизируется в соответствии с учением Аристотеля о четырех причинах ("материальной" — имеется в виду то, *из чего* строится что-либо, "формальной" — то, *по форме чего* строится, "действующей" — то, *что* или *кто* строит, и "целевой" — то, *ради чего* строится) и гегелевским пониманием "свободной причины".

Первый уровень кластера активности — "Метаболизм". Организм воспроизводит свою собственную телесность, а именно то, из чего он состоит, "материю" своего бытия; в этом случае мы говорим о материальной самопричинности; формальная, действенная и целевая причинности здесь еще не выступают самостоятельно: внутри самого тела не "записано", в каком направлении, кто и зачем будет действовать. Чтобы представить происходящее, можно воспользоваться аналогией "круговорота воды в природе": нет здесь ни формальной, ни действующей, ни целевой причинности, между тем как материальная самопричинность, сохранение водной массы, налицо.

Второй уровень кластера — "Рефлекс" (целостный рефлекторный акт поведения). Рефлекторная активность образует условие осуществления метаболизма, когда он невозможен в настоящем или, если ничего не менять, — в будущем. В этих случаях организм осуществляет "опережающее отражение действительности" (П. К. Анохин), восстанавливающее или подготавливающее протекание

291

метаболизма. Перед нами проявления формальной причинности, выступающие самостоятельно в качестве условия существования организма (однако здесь еще рано говорить об автономизации действующей и целевой причинности). Любопытно, что метаболизм обеспечивает превращение как бы случайного, пробного, разового акта опережающего отражения собственно в рефлекс, играя роль "подкрепления"; в результате воспроизводится не просто материальный состав организма, а целостность более высокого порядка — тело, наделенное рефлексом. На языке концепции причинности, перед нами в рефлексе формальная самопричинность, что означает проявление свободы.

Третий уровень кластера — "Действие". Действие ("произвольная активность") выступает на передний план тогда, когда свободное протекание рефлекторного акта без дополнительных преобразований обстоятельств невозможно сейчас или потом, и для его обеспечения живое существо должно строить помимо образа среды еще и образ себя во взаимодействии с нею. В этом случае рождается собственно субъектность ("кто") — действующая *самопричинность* (еще одно, более высокое проявление свободы).

Четвертый уровень — "Деятельность". Здесь обеспечивается само существование деятельной способности субъекта, что и составляет конечный ориентир активности, — ее целевую причинность. Заметим, что деятельность объединяет в себе множество действий, субъекты которых могут не быть идентичны. Иными словами, тот, "ради кого" осуществляется деятельность, и тот, "кто" действует, не обязательно одно целое. Таким образом, "целевая причинность" может выступать здесь обособленно от "действующей" и, соответственно, "формальной" и "материальной" причинности. И наконец, об успешности деятельности говорят лишь в том случае, когда она воспроизводима; а это в свою очередь

свидетельствует о целевой самопричинности деятельности, — свободе субъекта в ее осуществлении.

На пятом, высшем, уровне активности четыре причины выступают совместно, опосредствуя друг друга, содействуя друг другу, принадлежа друг другу и образуя подлинную цель друг для друга, что и означает: "Свобода".

Кластер когнитивности; синонимы: "идеальность", "запечатленность", "репрезентированность", "отраженность", "отображенность". Данный кластер включает в себе категории "Сигнал" (нулевой уровень), "Ощущение", "Образ", "Сознание", "Разум" (высший уровень). Общим для всех этих категорий является то, что они обозначают факт представленности чего-либо в чем-либо,

292

"бытия вещи вне самой вещи", как об этом говорит философия¹. Прослеживая путь восхождения от "Сигнала" к "Миропостижению", мы видим, как все более приоткрывается мир человеку, как освобождается картина мира от гнета сиюминутных нужд, диктата потребностей, пристрастности мотивов, наводки ценностей человека. Видим, как относительно более простая способность организма отзываться на биологически значимое воздействие (уровень сигнала) перерастает в значительно более сложную и загадочную "раздражимость" особи к абиотическим воздействиям (способность ощущения), превращается далее в способность субъекта к перцепции (возникновению образов), приходит далее к способности личности осознавать мир и, наконец, восходит на ступень миропостижения, на котором человеку открываются принципиально разные, принципиально незавершимые в своей распахнутости или потаенности миры. Перед нами ступени продвижения к истине ("ясному и отчетливому", "подлинному", "аутентичному", "всеобщему" или, наоборот, "уникальному" знанию).

Кластер пристрастности; синонимы: "значимость", "субъектность". Термин "пристрастность" может рассматриваться как возможное обозначение для родовой категории, объединяющей в себе "Избирательность" (нулевой уровень), "Аффективность", "Переживание", "Чувство" и "Смысл" (высший уровень). В то время как избирательность еще совершенно "безадресна", объективна, телеологически нейтральна (хотя, разумеется, и не беспричинна), смысл включает в себе вполне осознанное личностью самоценное чувство, не только выражающее, но и превосходящее частные интересы деятельности и общения. Таковы лишь полярные категории, репрезентирующие атрибут "пристрастности", — специальный анализ может показать, как при подъеме вверх по "меридиану" все плотнее и нерасторжимее связываются в "пристрастности" многообразные проявления бытия человека. По сути, речь идет об углублении процессов субъективации при восхождении к бытийным "смыслам".

Кластер со-бытийности. Синонимы: "социальность", "общность", "сопричастность". Данный кластер включает в себя категории "Синергия" (нулевой уровень), "Сосуществование", "Интеракция", "Общение", "Соучастование" (высший уровень). Восхождение по ступеням этого ряда — это переход от идеи функциональной связанности,

293

нерасторжимости двух частей организма или двух существ к идее автономии и в то же время отраженности бытия их друг в друге (со-бытийность на ступени "Сосуществования"

характеризуется тем, что особи принимают друг друга в расчет только в той мере, в какой их присутствие может нарушить естественные проявления их собственной жизнедеятельности (это существование "рядом", но не "вместе"). Со-бытийность на ступени "Интеракции" означает взаимную поддержку, иначе говоря, реализацию хотя бы одним из субъектов инструментальной функции по отношению к другому (предоставление информации, присоединение собственных усилий, в том числе и физических и т. п.). Общность на ступени общения — это, собственно, "производство общего" (В. А. Петровский). Подобное "производство" может и не иметь своей подлинной целью достижение отраженности, "присутствия" человека в человеке. Но если признать правоту М. Хайдеггера в том, что "человек есть присутствие", то надо будет признать также и то, что "человеческое в человеке" достижимо лишь на высшей ступени со-бытийности, знаменуемой соучастованием¹ людей.

Кластер действительности. Данный кластер включает в себя категории "Среда", "Поле", "Ситуация", "Предметность", "Мир". По мере продвижения вверх внутри по вертикали категории все шире раскрывают область бытия сущего на каждом из его уровней. "Среда" — это область физико-химических предпосылок и результатов функционирования организма. "Поле" — это и совокупность "*стимулов*" (в парадигме бихевиоризма), и "*поле*" как фундаментальная категория теории К. Левина; поле — область проявления рефлекторной (импульсивной) активности живого существа. Термину "ситуация" соответствуют такие понятия, как "*проблемная ситуация*", "*проблема*" (познавательная, экзистенциальная и тому подобная социальная ситуация развития — Л. С. Выготский, Л. И. Божович); говоря о *ситуации*, мы подчеркиваем, что субъект действует, разрешая ее, "поднимаясь над ней". Следующая категория — "Предметность" (центральная для развертки общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева). И наконец — наиболее интегральная категория "Мир" (будь то версия С. Л. Рубинштейна, автора "Человек и мир", или "жизненный мир" М. Хайдеггера). Мир — это "множество миров" (А. Г. Асмолов),

294

можно сказать, что мир — это единство качественно своеобразных миров, что речь должна идти не только о многомерности, но и о многомирности универсума. Становление личности есть вхождение субъекта в "мир четырех миров" — Природа, Культура, Общение, "Я сам", каждый из которых является проекцией универсума, обладающей существенно различными законами построения (например, "параметры" пространства и времени в этих "мирах" могут иметь мало общего друг с другом), а высший уровень открытия мира личностью дан последней в переживании "актуальной бесконечности" постигаемого¹.

Таким образом, выше сделана попытка дать крайне обобщенную и максимально краткую характеристику кластеров и плеяд, с помощью которых оказывается возможным описание структуры психосферы.

Необходимо отметить, что каждая категория теоретической психологии является родовой по отношению к определенному кругу психологических (в широком смысле) понятий. Так, например, категория "Образ" может быть конкретизирована в таких понятиях, как "Восприятие", "Представление", "Воображение", "Память" и т. д. Возьмем, например, категорию "Потребность". Встречаются самые различные способы типологизации потребностей человека: по их предмету (материальные и духовные потребности), по их происхождению (естественные и культурные), хотя, конечно, возможны и иные "рубрикации" потребностей. В некоторых случаях выделение видовых

по отношению к той или иной категории понятий представляет известную сложность. Каковы, например, понятийно-видовые спецификации категории "Сознание"? Интересно, что в связи с введением весьма популярного в наши дни понятия об "измененных состояниях сознания" ("измененном сознании") сознание, так сказать, *в норме* не ассоциируется психологами с каким-либо специальным термином (хотя психиатры используют в этом случае точное слово, говоря о "ясном состоянии сознания", "ясном сознании"). Отметим, что особую проблему в рамках предложенного подхода может представлять разграничение видов в рамках одной категории. К примеру, разграничение *субъекта созерцания, субъекта мышления, субъекта переживания* и т. п.

Наряду с возможностью установления родо-видовых отношений, существующих между той или иной категорией и понятиями,

295

что свидетельствует о многообразии психологической реальности, богатстве ее форм, открывается также возможность описания понятийной архитектоники каждой из таких категорий, ее внутреннего устройства, что говорит нам о сложности психологической реальности, представленной в категориальной модели. Используем для примера категорию "Образ". Какие бы психологические трактовки образа мы ни взяли, в любой из них мы сталкиваемся с рядом понятий, посредством которых содержательно раскрывается данная категория. Здесь перед нами, например, такие конструкты, как "чувственная ткань", "перцепт", "значение" (А. Н. Леонтьев), или, например, образующие перцепт "первичные сенсорные образы" и "образы представления" о мире (Г. Гельмгольц) и т. п. Другой иллюстрацией сказанного о понятийной архитектонике категорий может быть психологическое строение категории "Я". Заклучая в себе идею самоотраженности субъекта, категория "Я" содержательно раскрывается, например, через такие понятия, как "самооценка" и "концепция Я", или, скажем, в понятиях об "эго-состояниях" Родитель, Взрослый, Ребенок (Э. Берн) и т. д. и т. п.

Предложенная нами "подборка" иллюстраций может показаться слишком разрозненной и фрагментарной, впрочем, полную удовлетворенность могло бы принести только обращение ко всему понятийному аппарату, зафиксированному в психологических словарях. Легко заметить, что каждая из категорий образует центр той или иной психологической разработки, концепции или теории, иногда нескольких концептуальных систем (между тем каждая из таких теоретических разработок содержит в себе ряд понятий, сцепление которых образует существо категории). Очевидно, что само перечисление этих концепций в пределах данной работы весьма затруднительно, не говоря уже об "исчислении" понятий, в этих концепциях содержащихся. Но вместе с тем нельзя не отметить, что такова перспектива, закономерно открывающаяся перед теоретической психологией, коль скоро она пожинает плоды с "грядок", расчерченных параллелями и меридианами психосферы. Безусловно, авторы считают возможным в дальнейшем, в случае необходимости, уточнение "элементов" предложенной таблицы¹. Но это отнюдь не означает, что при этом может измениться логика построения категориальной системы. Имеется в виду неизменность

296

определяющих принципов взаимосвязи категорий: **1) восхождение от абстрактного к конкретному посредством синтезирования системообразующих (ядерных) и оформляющих категорий; 2) сущность как явление и это же явление как сущность;**

3) встречная детерминация психосферы со стороны биосферы и ноосферы (биогенетическая и социокультурная детерминация).

Отметим в этой связи, что некоторые термины, соответствующие элементам-категориям разрабатываемой таблицы, являются условными и в дальнейшем могут быть заменены более удачными.

В приведенной выше таблице получают фактическое воплощение три объяснительных принципа построения психологического познания: принципы детерминизма, развития, системности.

Категории каждой из вертикалей таблицы в своей *эмпирической реализации* детерминированы как "снизу", так и "сверху". Так, категория "Я" (метапсихологическая) включает в себя (в снятом виде) биологическое начало, поскольку сохраняет типологические и индивидуальные особенности нервной деятельности организма. Но в то же время приоритетной для этой категории детерминантой (если иметь в виду эмпирическое ее наполнение) выступает ноосфера, порождая бесчисленное множество вариантов межличностных проявлений. Таким образом, обусловленность со стороны биосферы не теряет здесь своей силы, хотя приоритет в данном случае бесспорно принадлежит культурно-исторической детерминации.

Переход между категориями мыслится согласно схеме восхождения от абстрактного к конкретному. Протопсихологический ряд отвечает в известной степени идее преформизма¹, в нем в свернутом виде содержится все богатство, обнаруживающее себя на более высоком категориальном уровне. При этом определяющую роль играет та категория, которая находится непосредственно ниже по вертикали; она носит характер примата по отношению к категории "выше", имеющей, соответственно, характер деривата. "Оформляющие" категории выступают в качестве условий "проращивания" возможностей, присущих категориальному ядру. Категория "Ценность", как было показано, является прямым развитием категории "Мотив", получая свое "оформление" через категории "Переживание", "Отношение" ("Интеракция"), "Действие" и др.

В логике развертки категорий представлена реальная история развития человеческого рода и конкретного индивида — как социогенеза,

297

так и онтогенеза. Категории, выстроенные по вертикали и расположенные на четырех горизонталях таблицы, образуют узловые пункты развития психосферы. Так, категория "Личность" появляется лишь на высшей ступени социо- и онтогенеза и т. п.

В приведенной выше категориальной сетке в полной мере представлен принцип системности, столь важный для теоретической психологии. К сожалению, многократно и на протяжении последних двух-трех десятилетий принцип системности хотя и декларировался как приоритетный для психологической науки, но так и не получил конкретного воплощения и теоретического обоснования (см. гл. 3). Не были выделены общепсихологические системообразующие признаки и принципы. Приметой системности настоящей категориальной сетки является уже сам факт реализации в ней идеи восхождения от абстрактного к конкретному. Это представлено положением о преформизме¹ переходов между категориями разных уровней, выделением категорий, имеющих характер примата и деривата, "ядерных" и "оформляющих", участвующих в категориальном синтезе. Это обнаруживается также в демонстрации идеи восходящего и

нисходящего детерминизма (представленной положением об эмпирическом наполнении каждой из категорий содержаниями вышележащих и нижележащих уровней, — в конечном счете граничащих с ноосферой и биосферой). Таким образом, можно говорить о единстве социогенеза и онтогенеза.

Осталось лишь прямо указать общие механизмы системообразования. В этой связи предлагается различать механизмы и соответствующие эффекты горизонтального и вертикального (синхронического и диахронического) сопряжения категорий в процессе их синтеза.

Действие *механизма горизонтального сопряжения* (плеяды) категорий основано на существовании так называемых системных качеств, объективно присущих одноуровневым элементам категориальной сетки. Подразумевается, что наряду с явным содержанием, отличающим каждую категорию "на горизонтали", в ней присутствуют, хотя и скрыто, некие содержания, обусловленные другими категориями той же "горизонтالي". Возникает аналогия с принципом полного взаимодействия субстанций, сформулированного И. Кантом (все сущее в данный момент времени заключает в себе определения, присущие всему остальному, существующему

298

в тот же момент времени). Каждая из одноуровневых категорий несет на себе "отпечаток" других категорий того же уровня. Каждая категория — это предельно насыщенный сгусток мощных пластов бесчисленного множества эмпирических данных, зримых глазами экспериментаторов в сотнях лабораторий. Они могли употреблять другие слова (так, в павловской школе говорили, например, не о потребности, а о подкреплении, не об аффективности, а о "сшибке" и т. п.). Но их категориальный смысл, будучи расшифрован средствами теоретической психологии, позволяет диагностировать роль созданного в России учения о поведении в развитии категориального ствола мировой психологической мысли.

В свете сказанного следует обратить внимание на два обстоятельства. Как показал М. Г. Ярошевский¹, сложившаяся на почве русской науки трактовка поведения, оказав влияние на американскую психологию, приобрела в ней особую направленность, обернувшись бихевиористской версией, которая воцарилась в этой психологии на все XX столетие. Второе же обстоятельство связано с необходимостью разграничить поведение, представляющее фундаментальный протопсихический уровень жизни, и его нейромеханизмы, реконструируемые в иных, а именно физиологических, категориях (биологический уровень категориальной сетки).

Рассмотрение любого категориального уровня выявляет его патогенетический аспект. Если выпадает или нарушается функционирование одной из расположенных на "горизонтальной" линии категорий, системное качество категориального уровня оказывается деформированным, что сказывается на всех других его компонентах.

Все это позволяет видеть в категориальной системе возможности обращения не только к фило- и социогенезу, но и к патогенезу личности.

Категориальная система психологии не может быть выращена из какого-то одного-единственного "зернышка". Это особенно важно подчеркнуть, потому что для каждой сколько-нибудь значимой в истории психологии теоретической системы (научной школы)

были характерны поиски "клеточки", которая могла бы стать отправной точкой для построения общей конфигурации заявляемого

299

учения. Первым на бесперспективность такого подхода обратил внимание М. Г. Ярошевский в начале 70-х гг. Для адептов физиологии ВНД такой гипотетической "клеточкой" был "условный рефлекс", для реактологии — "реакция", "структурной" психологии — "гештальт", для бихевиоризма — "стимул — реакция", для раннего З. Фрейда — "либидо", в общепсихологической теории А. Н. Леонтьева — "деятельность", в учении Д. Н. Узнадзе — "установка", в трудах В. Н. Мясищева — "отношение" и т. д. Видимо, испытывая неудовлетворенность результатами поиска подобной "клеточки", идеолог этих изысканий Л. С. Выготский последовательно переходил от "речевого рефлекса" к "знаку", затем — к "значению", далее фигурировали "смысл", "переживание". Не исключено, что если бы так рано не оборвалась жизнь замечательного ученого, он бы отказался от этих фактически безнадежных поисков и попытался найти иное теоретическое решение. Ничуть не удивительно то упорство, с которым советские психологи были заняты поисками этой сакраментальной клеточки психического. Представлялось более чем соблазнительным перенести в сферу психологических построений классическую "клеточку" политэкономии марксизма — "товар". В ходе последующего критического рассмотрения каждая из этих "клеточек" так и не выступила единственным создателем психического, что привело к невозможности обрести целостную картину психического мира. Основа содержательной интерпретации психосферы — это не отдельно взятая "клеточка" в ее развитии, а сложная, многоступенчатая, внутренне связанная, но качественно своеобразная система категорий, находящая источники своего развития и внутренней организации в природе и обществе.

Еще раз подчеркиваем: не клеточка, даже в своем вершинном развитии, а динамическая система категорий способна охватить и отразить в себе психический мир человека. Этим же объясняется отказ от претензии построить одну-единственную, все объясняющую теорию психологии. Вместе с тем целесообразна попытка сохранить и реализовать стремление сконструировать *теорию теорий психологии*.

Предложенный здесь проект "теоретической психологии", как можно полагать, заключает в себе искомую модель "теории теорий" — инструмент разрешения исторического кризиса психологии, о котором писал Л. С. Выготский в те далекие годы. Мы говорим о *категориальном подходе* в построении "теории теорий", чтобы избежать двойственности в интерпретации последнего словосочетания. Впрочем, вполне допустима и другая версия того, чем должна быть и чему служить "теория теорий": например, раскрывать

300

закономерности спонтанного становления теоретических систем, инварианты движения психологических концепций и школ. Характерной иллюстрацией такого движения могут служить судьбы психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма в понимании автора "Исторического смысла психологического кризиса". "Эти судьбы, — писал Л. С. Выготский, — схожие как четыре капли одного и того же дождя, влекут идеи по одному и тому же пути"¹. Л. С. Выготский детально описывает внутреннюю логику движения идеи, закономерные стадии ее зарождения и отмирания. Идея неотвратимой логики движения научной мысли на примере "развитых наук" весьма активно и плодотворно обсуждалась в работах Г. П. Щедровицкого и его школы (идея

"исторической теории" решения научных проблем, "генетической реконструкции"), в работах других выдающихся философов. В данном понимании "теория теорий" нацеливала бы нас на анализ и обобщение тенденций, которые, как мы еще раз подчеркиваем, спонтанно проявляются "с такой удивительной закономерностью, постоянством, с такой правильной однообразностью в самых различных областях, что положительно допускают предсказание о ходе развития того или иного понятия или открытия, той или иной идеи"². Но, говоря о "теории теорий", мы придерживаемся иного взгляда (впрочем, вполне сочетающегося с первым). Мы видим в ней не только обобщение и не только принцип построения психологии как целостной области знания. Идея, что "клеточки" категориальной системы психологии, — а речь здесь идет о каждой, начиная с протопсихологических категорий, — соткана из "системообразующих" и "оформляющих" нитей-связей, исходящих из "клеточек" нижележащего уровня, есть основание для того, чтобы задуматься, насколько теоретически и эмпирически "проработаны" эти связи. Определяя категорию "Ценность", мы должны, например, обратиться к категориям "Мотив", "Субъект", "Действие", "Образ", "Переживание", "Интеракция", "Ситуация". Вполне вероятно, что чисто формально эта и другие подобные дефиниции смогли бы вместить в себя все перечисленные категории. Но вполне правомерен вопрос: обеспечены ли уже сейчас предлагаемые дефиниции наличными психологическими разработками? Совершенно понятно, что "проработанность" межкатегориальных связей (предмет конкретных исследований) и "предназначенность" таких связей (методологическая функция категориальной таблицы) — далеко не одно и то же.

301

Поиск соответствующих теоретических и эмпирических аргументов в пользу предлагаемых дефиниций (что необходимо для установления общего взгляда, построения "теоретической психологии") есть в то же время путь развития каждой из конкретных областей психологического знания. Теоретическая психология, в ее категориальном прочтении, призвана — применительно к каждой конкретной теории — ответить на вопрос: что есть эта теория для психологии в целом и что есть психология как целое для каждой данной конкретной теории.

Л. С. Выготский, разрабатывая основы новой общей науки, помышлял о создании особого инструмента ("орудия"), позволяющего овладеть практикой психологического познания. Окажется ли предложенная нами категориальная модель "теории теорий" как раз таким искомым инструментом познания, выполнит ли она задачу интеграции и развития частных психологических исследований — покажет будущее.

302

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Книги А. В. Петровского, вышедшие отдельными изданиями¹
(1956—1999)**

1 9 5 6

1. Психология: Учебное пособие. М. В соавторстве с Г. А. Фортунатовым².
2. Психология (на эстонском языке). Таллин**.

1 9 5 7

3. Психология. М**.
4. Психология (на белорусском языке). Минск**.
5. Психология (на латышском языке). Рига**.
6. Психология (на литовском языке). Каунас**.
7. Психология (на туркменском языке). Ашхабад**.
8. Психология (на китайском языке). Пекин**.

1 9 5 8

9. Психология. М**.
10. Психология (на эстонском языке). Таллин. 2-е изд.**.
11. Психология (на литовском языке). Каунас. 2-е изд.**.

1 9 5 9

12. Психология. М**.
13. Психология (на литовском языке). Каунас. 3-е изд.**.

1 9 6 0

14. Психология (на эстонском языке). Таллин. 3-е изд.**.
15. Психология (на румынском языке). Бухарест**.

303

1 9 6 1

16. Психология (на эстонском языке). Таллин. 4-е изд.**.
17. Психология (на немецком языке). Берлин**.
18. Психология (на румынском языке). Бухарест**.
19. Роль фантазии в развитии личности. М.
20. Дверь открытая в прошлое (о памяти). М.

1 9 6 2

21. Психология (на японском языке). Токио**.

22. Беседы о психологии. М.
1 9 6 3
23. От поступка к характеру. М.
1 9 6 6
24. Способности и труд. М.
1 9 6 7
25. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.
1 9 6 8
26. Психология (на японском языке). Токио. 2-е изд.**.
27. Фантазия и реальность. М. В соавторстве с М. Б. Беркинблитом.
28. Развитие советской психологии. М.
1 9 6 9
29. Психологические проблемы юности. М*.
30. История советской психологии (на японском языке). Токио.
31. Вопросы истории психологии. М*.
1 9 7 0
32. Общая психология. М*.
1 9 7 1
33. О психологии личности. М.
34. Состояния, структура и методы современной психологии. М.
1 9 7 2
35. Практические занятия по психологии. М*.
- 304
36. Вопросы истории общей и прикладной психологии. Ростов н/Д*.
37. Learning to Paris. В соавторстве1.
1 9 7 3

38. Возрастная и педагогическая психология. М*.
39. К вопросу о диагностике личности в группе. М*.
40. Личность в психологическом эксперименте. М*.
41. Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. М*.
42. Общая психология (на немецком языке). Кельн*.
43. Общая психология (на финском языке). Хельсинки*.

1 9 7 4

44. Методология историко-психологического исследования. М*.
45. Общая психология (на армянском языке). Ереван*.
46. Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективом. М*.
47. Общая психология (на немецком языке). Берлин*.
48. Общая психология (на финском языке). Хельсинки*.

1 9 7 5

49. Общая психология (на узбекском языке). Ташкент*.
50. Общая психология (на эстонском языке). Таллин*.
51. Психология и практика. М*.
52. Общая психология (на немецком языке). Берлин. 2-е изд.*.

1 9 7 6

53. Популярные беседы о психологии. М.
54. Общая психология (на болгарском языке). София*.
55. Общая психология (на немецком языке). Берлин. 3-е изд.*.

1 9 7 7

56. Возрастная и педагогическая психология (на армянском языке). Ереван*.
57. Вопросы психологии личности. Ульяновск*.
58. Общая психология. М. 2-е изд.*.
59. Популярные беседы по психологии. М.

60. Хрестоматия по психологии. М*.
61. Возрастная и педагогическая психология (на немецком языке). Берлин*.

1 9 7 8

62. Вопросы истории общей и прикладной психологии. Ростов н/Д*.
63. Возрастная и педагогическая психология (на грузинском языке). Тбилиси*.
64. Социальная психология коллектива. М. В соавторстве с В. В. Шпалинским.
65. Возрастная и педагогическая психология (на чешском языке). Прага*.
66. Возрастная и педагогическая психология (на японском языке). Токио*.
67. Возрастная и педагогическая психология (на испанском языке). Гавана*.
68. Общая психология (на испанском языке). Гавана*.

1 9 7 9

69. Возрастная и педагогическая психология (на эстонском языке). Таллинн*.
70. Психологическая теория коллектива. М*.
71. Популярные беседы по психологии (на латышском языке). Рига.

1 9 8 0

72. Возрастная и педагогическая психология. М*.
73. Возрастная и педагогическая психология (на испанском языке). Гавана*.

1 9 8 1

74. Дети и тактика семейного воспитания. М.
75. Популярные беседы о психологии (на литовском языке). Каунас.
76. Фантазия и реальность (на болгарском языке). София. В соавторстве с М. Б. Беркинблитом.
77. Психологические беседы с родителями (на немецком языке). Берлин.
78. Психология в педагогической повседневности (на немецком языке). Кельн.
79. Общая психология (на китайском языке). Пекин*.

80. Социальная психология коллектива (на чешском языке). Чешски Будейовицы. В соавторстве с В. В. Шпалинским.

1 9 8 2

81. Популярные беседы о психологии. Казань.

82. Общая психология (на азербайджанском языке). Баку*.

83. Возрастная и педагогическая психология: В 2 т. (на вьетнамском языке). Ханой*.

84. Личность. Деятельность. Коллектив. М.

1 9 8 3

85. Дети и тактика семейного воспитания (на армянском языке). Ереван.

86. Психологическая теория коллектива (на немецком языке). Берлин*.

87. Популярные беседы о психологии. М. 2-е изд.

88. Социальная психология коллектива (на литовском языке). Каунас. В соавторстве с В. В. Шпалинским.

89. Возрастная и педагогическая психология (на немецком языке). Берлин. 2-е изд.*.

90. Общая психология (на немецком языке). Берлин. 4-е изд.*.

1 9 8 4

91. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М.

92. Практические занятия по психологии (на молдавском языке). Кишинев*.

93. Возрастная и педагогическая психология (на английском языке). М*.

94. Личность. Деятельность. Коллектив (на испанском языке). Буэнос-Айрес.

95. Социальная психология коллектива (на китайском языке). Пекин. В соавторстве с В. В. Шпалинским.

1 9 8 5

96. Общая психология (на молдавском языке). Кишинев*.

97. Очерки психологии коллектива и личности (на английском языке). М.

98. Краткий психологический словарь. М. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

99. Возрастная и педагогическая психология (на испанском языке). М. 2-е изд.*.

100. Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: В 2 т. Даугавпилс*.

101. Популярные беседы о психологии (на словацком языке). Братислава.

102. Личность. Деятельность. Коллектив (на сирийском языке). Дамаск.

103. Личность в общении и деятельности. Ульяновск*.

1 9 8 6

104. Психология (на языке хинди). М.

105. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.*

106. Психологическая теория коллектива (на болгарском языке). София*.

107. Популярные беседы о психологии (на болгарском языке). София.

108. Общая психология (на немецком языке). М. 3-е изд.

109. Психологическая теория коллектива (на испанском языке). Гавана*.

110. Как понимают друг друга родители и дети (на немецком языке). Берлин.

111. Общая психология (на немецком языке). Берлин. 5-е изд.*.

1 9 8 7

112. Хрестоматия по психологии (на китайском языке). Пекин*.

113. Хрестоматия по психологии. М. 2-е изд.*.

114. Психология развивающейся личности. М*.

115. Возрастная и педагогическая психология (на немецком языке). Берлин. 3-е изд.*.

116. Краткий психологический словарь (на английском языке). М. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

117. Социальная психология. М*.

118. Краткий психологический словарь (на чешском языке). В соредакторстве с М. Г. Ярошевским.

119. Общая психология (на датском языке)*.

1 9 8 8

120. Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс*.

121. Что мы знаем и чего не знаем о себе. М.
122. Дети и тактика семейного воспитания (на немецком языке). Берлин. 2-е изд.
123. Возрастная и педагогическая психология. Гавана. 2-е изд.*.

308

1 9 8 9

124. Общая психология (на немецком языке). Берлин. 6-е изд.*.
125. Психология (на английском языке).
126. Психология (на португальском языке).
127. Новое педагогическое мышление. М*.
128. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы. М*.
129. Психологическая теория коллектива (на испанском языке). Гавана*.

1 9 9 0

130. Коллектив и личность (на датском языке). М.
131. Психология: Словарь. М. 2-е изд. В соредакторстве с М. Г. Ярошевским.
132. Быть личностью. М.
133. Психология в СССР. История и современность (на английском языке).
134. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект: Сб. научных трудов. М*.

1 9 9 1

135. Социальная психология (на болгарском языке). София*.
136. Общая психология (на китайском языке). Пекин. 2-е изд.*.

1 9 9 2

137. Психология о каждом из нас. М.

1 9 9 4

138. История психологии. М. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

1 9 9 5

139. Введение в психологию. М*.

1 9 9 6

140. История и теория психологии: В 2 т. Ростов н/Д. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

141. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии. М.

142. Психология о каждом и каждому о психологии. М.

1 9 9 7

143. Введение в психологию. М*.

144. Откровенно говоря. Ростов н/Д.

309

145. Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского (на китайском языке). Пекин.

1 9 9 8

146. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д. В соредакторстве с М. Г. Ярошевским.

147. Психология. М. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

148. Основы теоретической психологии. М. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

1 9 9 9

149. Психология. М. 2-е изд. В соавторстве с М. Г. Ярошевским.

310

О г л а в л е н и е

<i>От автора</i>	5
Глава 1. Политическая история психологии в России	7
1.1. Психология на "особом пути" развития	7
1.2. Педология — первая репрессированная наука	11
1.3. Переломы в развитии психологической науки. "Сплошная павловизация"	25
1.4. Судьба ученого: В. А. Вагнер	35
1.5. Психология в постсоветский период	40
Глава 2. Социальная психология: деятельностная парадигма	47
2.1. Предпосылки и развитие теории деятельностного опосредствования межличностных отношений	47
2.2. "Молекула" межличностных взаимоотношений в группе	57
2.3. Проблема размера группы	65
2.4. Межличностный выбор	76
2.5. Референтная группа и референтность личности	83
2.6. Групповая интеграция	91
2.7. Групповая интеграция: феномен соучастования	100
2.8. Трехфакторная модель "значимого другого"	114
2.9. Проблема лидерства с позиций теории деятельностного опосредствования	119
2.10. "Решетка противостояния позиций"	132
2.11. Деятельностная парадигма в социальной психологии	141
Глава 3. Личность в трех "ипостасях": теория и феноменология	145
3.1. К истории психологии личности	145
3.2. "Существование личности" как психологическая проблема	149
3.3. Личность человека с точки зрения Л. С. Выготского	158
3.4. Самосознание личности и его "диалогическая" сущность	164
3.5. Потребность и способность "быть личностью". Мотивация поведения	168
3.6. Принцип отраженной субъектности в исследовании личности	179
3.7. Проблема "надсознательного" и менталитет личности	197
3.8. Теория личности с позиций категориального анализа психологии	201
3.9. Онтологическая модель личности	208
Глава 4. Развитие психики и развивающаяся личность	216
4.1. Развитие психики личности: к истории проблемы	216
4.2. Развитие психики в филогенезе	218
4.3. Роль наследственности и среды в развитии психики	229
4.4. Психическое развитие и развитие личности	233
4.5. Ведущая деятельность — мифологема возрастной психологии: исторический аспект	253
Глава 5. От общей психологии к психологии теоретической	270
5.1. Теоретическая психология как особая научная отрасль	270
5.2. Опыт построения теории теорий психологии	278
<i>Приложение</i>	
Книги А. В. Петровского, вышедшие отдельными изданиями (1956—1999)	302
311	

Артур Владимирович Петровский

ПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ: XX ВЕК

Редактор *Е. В. Щедрина*

Корректоры *Л. А. Ануфриева, А. Л. Федотова*

Оригинал-макет подготовила *Т. П. Кравцова*

Издательство УРАО
Москва, Б. Полянка, 58

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ГУП «Облиздат»
248640, г. Калуга, пл. Старый Торг, 5. Тел. 57-40-70

Список замеченных опечаток

Страница	Место на странице	Опечатка	Должно быть
2	1 абзац сверху (а. св.)	доктор психологических наук (1996), профессор (1967)	доктор психологических наук (1966), профессор (1967)
128	1 а. св.	интеллектуальное превосходство	интеллектуальное превосходство
182	Сноска 1	межличностного восприятия	межличностного восприятия
184	3 а. св.	(чеховская "Душенька")	(чеховская "Душечка")
283	2 а. св.	подчернутом смысле	подчеркнутом смысле
309	П. 148	Основы теоретический психологии.	Основы теоретической психологии.

Сноски

Сноски к стр. 20

¹ Насколько автору известно, определение "неизменная" применительно к слову "среда" никогда не использовалось педологами.

Сноски к стр. 29

¹ Привожу рассказ академика АПН СССР Т. А. Власовой, работавшей в начале 50-х гг. в Отделе науки ЦК партии, которым в то время заведовал Ю. А. Жданов. Она рассказала автору о возможной причине отказа от расправы с психологией. По ее словам, заведующий отделом Жданов приходил к Сталину с проектом упразднения психологии и заменой ее физиологией ВНД. Однако генсек сказал: "Нет, психология — это психология, а физиология — это физиология". Дальнейшее обсуждение вопроса было, по тем временам, неуместным. Обязан отметить, что прочитавший одну из моих книг, где пересказывался этот эпизод, Ю. А. Жданов в полученном мною в августе 1997 г. частном письме утверждал, что меня дезинформировали. — *А. П.*

Сноски к стр. 30

¹ Здесь автор использует это определение как своего рода аналог "сплошной коллективизации" 30-х гг.

² Достаточно убедительна версия о том, что И. П. Павлову — автору обличительных писем, направленных председателю Совнаркома В. Н. Молотову, не довелось умереть естественной смертью. — *А. П.*

Сноски к стр. 33

¹ Вспоминаю, как меня воспитывал сотрудник одного философского журнала: "Поймите, молодой человек, вы должны так писать, чтобы каждый абзац вашей статьи мог бы быть подтвержден соответствующим местом из трудов Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина, а также Ивана Петровича Павлова". Легко представить, какой простор для самостоятельной творческой мысли открывала такая, впрочем, вполне доброжелательная инструкция!

Сноски к стр. 36

¹ Мне не удалось проверить достоверность рассказа о том, что один из учеников Вагнера отдал свои ботинки, чтобы покойник благопристойно выглядел в гробу.

² Нами была подготовлена монография В. А. Вагнера "Сравнительная психология" и передана в издательство в 1994 г. Однако в результате реорганизации издательства книга так и не была напечатана, а отредактированная мною ксерокопированная рукопись исчезла.

Сноски к стр. 37

¹ В 1966 г. под моим руководством защищена кандидатская диссертация Ким Сук Дя "Психологические и педагогические воззрения В. А. Вагнера". Вообще же, кроме нескольких коротких статей к юбилейным датам, литература о жизни и трудах Вагнера фактически отсутствует. В моих книгах "История советской психологии" (1967) и "Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды" (1984) многие страницы посвящены ему, но, конечно, они не дают полной картины психологических взглядов Вагнера.

Сноски к стр. 38

¹ Во всяком случае, просьба автора книги, адресованная дочери ученого, Г. Л. Выготской, выяснить, сохранились ли письма В. А. Вагнера, посланные ее отцу, не привели к какому-либо результату.

Сноски к стр. 50

¹ Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5. С. 213.

Сноски к стр. 51

¹ См.: *Зацепин В. И.* К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе // Руководство и лидерство. Л., 1973. С. 78.

Сноски к стр. 55

¹ *Левин Ю. И.* О некоторых экстремальных задачах, связанных со структурой научного коллектива // Системные исследования. Ежегодник 1972. М., 1972. С. 25.

Сноски к стр. 64

¹ Работы наших сотрудников В. А. Бакеева, И. А. Оботуровой и А. А. Туровской.

Сноски к стр. 65

¹ В основу настоящего раздела положена статья А. В. Петровского и М. А. Туревского "Размер группы как социально-психологическая проблема" (Вопр. психологии. 1979. № 2).

Сноски к стр. 66

¹ См., например: *Group Dynamics: Research and Theory* / Ed. by D. Cartwright, A. Zander. Tavistock Publications, 1968; *Hare A. Handbook of Small Group Research*. N. Y., 1962.

Сноски к стр. 70

¹ См.: *Шapiro С. И.* Об одной математической модели малой группы (К вопросу об оптимальном объеме группы) // Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971. С. 48—49.

² Там же. С. 50.

³ *Антипина Ф. Я.* Проблема "малой группы" в эмпирической социологии США // Философские науки. 1965. № 4. С. 53.

⁴ *Злочевский С. Е.* Психологические особенности подбора состава научных групп в зависимости от логической и организационной структуры научного исследования // Психология коллективной деятельности. Киев, 1977. С. 7.

Сноски к стр. 72

¹ *Макаренко А. С.* Соч.: В 7 т. М. 1958. Т. 5. С. 9—10.

² Там же. С. 256.

³ Там же. С. 251.

Сноски к стр. 76

¹ Экспериментальное исследование Л. А. Карпенко.

Сноски к стр. 77

¹ См., например: *Волков И. П.* Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л., 1970; *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969; *Он же.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976; *Он же.* Человек среди людей. М., 1973; *Десев Л.* Психология малых групп. М., 1979 и др.

Сноски к стр. 80

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 6. С. 441.

Сноски к стр. 81

¹ См.: Петровский В. А. Методика изучения мотивации межличностных выборов в коллективе школьников // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Сноски к стр. 85

¹ Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 115.

² Shibutani T. Reference groups as perspectives // American Journal of Sociology. 1955. № 60. P. 565.

Сноски к стр. 87

¹ Психологическая теория коллектива. С. 122.

Сноски к стр. 90

¹ Психологическая теория коллектива. С. 124—125.

Сноски к стр. 92

¹ Морено Дж. Социометрия. М., 1958. С. 158.

Сноски к стр. 96

¹ Герцен А. И. Собр. соч.: В 30 т. М., 1959. Т. 9. С. 211—212.

Сноски к стр. 101

¹ См.: Статья А. В. Петровского в "Литературной газете" (1975. 15 янв.).

Сноски к стр. 105

¹ Радищев А. Н. Избранные философские сочинения. М., 1949. С. 292.

Сноски к стр. 106

¹ Для испытуемых всегда остается скрытой истинная задача эксперимента, который воспринимается ими только как тест на согласованность и эффективность деятельности в условиях соревнования с другими группами.

Сноски к стр. 108

¹ См.: Петровский В. А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления // К вопросу о диагностике личности в группе. М., 1973; Петровский А. В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллектива // Вопр. психологии. 1976. № 6.

Сноски к стр. 110

¹ В Т-группах путем специально организованной групповой дискуссии осуществляется обучение умению межличностного общения.

Сноски к стр. 111

¹ Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях / Под ред. Б. Д. Карвасарского. Л., 1979. С. 5—6.

Сноски к стр. 112

¹ См.: *Петровский А. В., Туревский М. А.* К вопросу о социально-психологических основах групповой психотерапии // Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.

Сноски к стр. 114

¹ В основу очерка положена статья А. В. Петровского «Трехфакторная модель "значимого другого"» // *Вопр. психологии.* 1991. № 1. С. 7—18.

Сноски к стр. 129

¹ См.: *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. С. 133.

Сноски к стр. 132

¹ В основу очерка положена статья: *Петровский А. В.* "Решетка противостояния позиций" как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // *Вопр. психологии.* 1985. № 2.

Сноски к стр. 133

¹ Понятие и методика выявления этого феномена введены и предложены А. В. Петровским (*Примеч. авт.*). Самоопределение личности в группе — избирательное отношение индивида к воздействиям конкретной группы, выражающееся в принятии одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредствующих факторов — оценок, убеждений, идеалов, групповых норм, ценностей и т. п. Самоопределение личности в группе является альтернативой как конформизму, так и нонконформному поведению.

Сноски к стр. 136

¹ Иногда обозначается как коллективистическая идентификация, внутригрупповая идентификация, идентификация личности в группе — это возникающая в совместной деятельности форма гуманных отношений, при которой переживания одного из группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий.

Феномен ДГЭИ впервые описан и экспериментально исследован с помощью специальной аппаратуры В. А. Петровским.

Сноски к стр. 137

¹ *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

Сноски к стр. 138

¹ *Петровский А. В.* Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции группы и коллективов // *Вопр. психологии.* 1976. № 6.

Сноски к стр. 148

¹ *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 385.

Сноски к стр. 149

¹ Данный раздел и следующий написаны при участии В. А. Петровского.

Сноски к стр. 157

¹ *Гегель Г.* Работы разных лет. М., 1971. Т. 2. С. 10.

Сноски к стр. 158

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 41.

Сноски к стр. 159

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 3. С. 75.

Сноски к стр. 162

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 3. С. 144.

² *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1926. С. 257.

³ Там же. С. 258.

Сноски к стр. 163

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. С. 252.

Сноски к стр. 164

¹ Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., 1982. С. 250—260.

Сноски к стр. 165

¹ Психология личности. С. 256.

² Там же. С. 257.

Сноски к стр. 167

¹ См.: *Петровский В. А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // *Вопр. психологии.* 1985. № 1; *Он же.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. С. 506.

² Психология личности: Тексты. С. 257.

Сноски к стр. 168

¹ В разделе использованы фрагменты из статьи А. В. Петровского и В. А. Петровского "Индивид и его потребность быть личностью" // *Вопр. психологии.* 1982. № 3.

Сноски к стр. 177

¹ В английском языке — только communication.

Сноски к стр. 180

¹ См. также: *Петровский В. А.* К психологии активности личности // *Вопр. психологии.* 1975. № 3. С. 26, 27.

Сноски к стр. 182

¹ См.: *Хараш А. У.* Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия // *Вопр. психологии.* 1980. № 3. С. 20, 21.

² *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч.: В 90 т. М., 1932. Т. 12. С. 67.

Сноски к стр. 183

¹ *Толстой Л. Н.* Указ. соч. М., 1956. Т. 26. С. 412.

Сноски к стр. 184

¹ См.: *Петровский В. А.* Принцип ведущей деятельности и проблема личнообразующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // *Психологические условия и механизмы воспитания подростков / Под ред. Д. И. Фельдштейна.* М., 1983. С. 20—33.

Сноски к стр. 185

¹ *Философский энциклопедический словарь.* М., 1983. С. 470.

Сноски к стр. 186

¹ Заметим, что здесь намечается операционализация понятия "смысл" (в отличие от "значения"), своеобразная "смыслометрическая" процедура, основанная на оценке аффективной и когнитивной динамики (в частности, динамики "значений").

Сноски к стр. 189

¹ *Петровский В. А.* К психологии активности личности. С. 26—37.

Сноски к стр. 190

¹ См.: *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

² По окончании эксперимента с испытуемыми проводилась беседа, из которой они узнавали о задачах исследования и, в частности, о том, что более чем спорная гипотеза о существовании "биополей" в эксперименте не проверялась и тем более не подтверждалась.

Сноски к стр. 191

¹ См.: *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. М., 1982.

² См.: Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.

Сноски к стр. 195

¹ В этом и ряде других исследований изучалась также роль индивидуальных особенностей испытуемых в детерминации соответствующих сдвигов (полезависимость, характер локуса контроля и др.).

Сноски к стр. 201

¹ Этой проблеме посвящена 5-я глава книги "От общей психологии к психологии теоретической".

² См.: *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М., 1998.

Сноски к стр. 202

¹ См. разд. 3.1 настоящей главы.

Сноски к стр. 220

¹ *Вагнер В. А.* А. И. Герцен как натуралист// Вестник Европы. 1914. № 9. С. 22.

Сноски к стр. 222

¹ Это вызвало в 20-х гг. упреки со стороны Ю. Фролова. По поводу критики Вагнером антропоморфического понимания "способности" муравьев к взаимопомощи Ю. Фролов иронически замечает, что "В. Вагнер посвящает много труда, чтобы доказать, что муравьи при совместной работе не помогают друг другу, но лишь мешают!" (*Фролов Ю.* Физиологическая природа инстинктов. М., 1925. С. 74). Между тем исследования Вагнера действительно показали, что муравьи тащат предмет, вовсе не сотрудничая друг с другом, а каждый сам по себе, и если их работа и производит впечатление согласованных действий, то лишь потому, что каждый в отдельности муравей движется к одной и той же цели — к муравейнику. Кажущаяся согласованность возникает при движении муравьев по гладкой дороге. Если же встречаются препятствия, муравьи лишь мешают друг другу. Муравьи могут и помогать, и мешать друг другу в зависимости от обстоятельств.

² *Вагнер В. А.* Биологические основания сравнительной психологии (Биопсихология). СПб; М., 1910—1913. Ч. I, II. С. 38.

Сноски к стр. 223

¹ *Филиппченко Ю.* Предмет зоопсихологии и ее методы // Новые идеи в философии. Сб. 10. С.—П. 1913. С. 37.

Сноски к стр. 224

¹ *Вагнер В. А.* Биологические основания сравнительной психологии (Биопсихология). Ч. I, II. С. 223.

Сноски к стр. 225

¹ *Вагнер В. А.* Биопсихология и смежные науки. П. 1923. С. 25.

² Там же.

Сноски к стр. 228

¹ *Ланге Н. Н.* Психология // Итоги науки. П. 1914. Т. VIII. С. 89.

² Там же. С. 90.

³ Там же. С. 89.

Сноски к стр. 229

¹ *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 369.

Сноски к стр. 233

¹ *Фортуатов Г. А., Соколов М. В.* Педология: Учебник. М., 1936. Цитируемый раздел называется "Роль наследственности и приобретенного в развитии ребенка" (написан Г. А. Фортуатовым в 1934—1935 гг.).

Сноски к стр. 234

¹ См.: *Петровский В. А.* Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. М., 1983. С. 20—33.

² См.: *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981. С. 82.

³ См.: *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. 1971. № 4. С. 8—20.

Сноски к стр. 235

¹ Феномен авторитетности был рассмотрен в выполненном под руководством автора исследовании В. А. Зозули (см. его диссертацию, 1979), а также в работах М. Ю. Кондратьева (1984; 1985а).

Сноски к стр. 236

¹ См.: Эльконин Д. Б. Указ. соч.

² Единые основания периодизации развития личности в онтогенезе выделяются и М. С. Каганом (см.: Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974). Ведущими в соответствующий период развития личности выступают следующие виды деятельности: общение (0—3), детское художественное творчество (3—7), познание (7—15), ценностно-ориентационная деятельность (15—18 лет), преобразовательная деятельность (взрослость), общение (старость).

Сноски к стр. 237

¹ См.: Петровский В. А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностнообразующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости. С. 25.

Сноски к стр. 238

¹ См.: Педагогика. М., 1978. С. 86—89.

² Там же. С. 79.

³ Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Указ. соч. С. 43.

Сноски к стр. 239

¹ В так называемом формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога совмещаются. Однако при этом не следует стирать различие между тем, что следует формировать (проектирование личности) *психологу как педагогу* (цели воспитания задаются, как известно, не психологией, а обществом) и что должен исследовать *педагог как психолог*, выясняя, что было в структуре развивающейся личности и что стало в ней в процессе педагогического воздействия.

Сноски к стр. 240

¹ См. также: Психологическая теория коллектива.

Сноски к стр. 241

¹ Эта теоретическая посылка получила экспериментальное подтверждение (см. кандидатские диссертации М. Ю. Кондратьева, 1983; Л. А. Карпенко, 1987; и др.).

Сноски к стр. 242

¹ См.: Психологическая теория коллектива.

Сноски к стр. 246

¹ Я. Л. Коломинский справедливо заметил: "Взаимодействие развивающейся личности и общества на уровне микросреды осуществляется в процессе непосредственного общения внутри закономерно сменяющихся друг друга в ходе онтогенеза контактных (малых) групп и коллективов. На каждом последующем возрастном этапе человек оказывается в группе,

новой не только по своему персональному составу, но и по характеру, содержанию и динамике внутригрупповых отношений, опосредствованных новой ведущей деятельностью и возрастом ее членов" (см.: Научное творчество Л. С. Выготского. М., 1981. С. 77).

Сноски к стр. 255

¹ С чего начинается личность...

² Там же.

³ *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 4. С. 258, 259.

Сноски к стр. 256

¹ *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 58.

² *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 285, 286.

Сноски к стр. 257

¹ Не смешивать с когнитивной психологией как одним из направлений современной психологической науки.

² *Леонтьев А. Н.* Указ. соч. Т. 2. С. 228.

Сноски к стр. 258

¹ *Зинченко В. П.* Установка и деятельность: Нужна ли парадигма? // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования: В 4 т. / Под ред. А. С. Прангишвили, А. Б. Широзии, Ф. В. Бассина. Тбилиси, 1978. Т. 1. С. 137.

Сноски к стр. 259

¹ *Асмолов А. Г.* и др. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. С. 48.

² *Леонтьев А. Н.* Указ. соч. Т. 2. С. 218.

Сноски к стр. 260

¹ *Шмидт Г. Д.* Разработка методологических проблем психологического развития в ГДР: Принципы развития в психологии. М., 1979. С. 111; см. также: *Карандашев Ю. Н.* Как дети понимают взрослых. Минск, 1981.

Сноски к стр. 262

¹ *Леонтьев А. Н.* Указ. соч. Т. 2. С. 287.

² Там же.

Сноски к стр. 264

¹ *Давыдов В. В.* Указ. соч. С. 81.

Сноски к стр. 265

¹ См.: *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Сов. педагогика. 1944. № 8—9; *Он же.* К теории развития психики ребенка // Сов. педагогика. 1945. № 4.

² *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946. С. 595.

Сноски к стр. 266

¹ *Лейтес Н. С.* К проблеме сензитивных периодов в психологическом развитии человека // Принципы развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978. С. 208.

Сноски к стр. 267

¹ *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. 1. С. 198.

Сноски к стр. 269

¹ *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. М., 1996. С. 121.

Сноски к стр. 275

¹ *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии. М., 1971.

Сноски к стр. 278

¹ Написано в соавторстве с В. А. Петровским.

Сноски к стр. 279

¹ Нам представляется, что М. Г. Ярошевский, введя в качестве базисной категории "психосоциальное отношение", по сути имел в виду то, что может быть более кратко обозначено как "взаимоотношения", или "интеракция".

² Соотношение категорий Ситуация → Предметность получает в последующем необходимое пояснение.

Сноски к стр. 288

¹ *Петровский В. А.* К пониманию творческой активности субъекта // Семинар по методологическим проблемам творчества / Под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1974.

² "И, может быть, в эту минуту
Меня на турецкий язык
Японец какой переводит
И в самое сердце проник", —
весьма саркастически писал Осип Мандельштам.

Сноски к стр. 290

¹ Подробнее идея активности раскрывается В. А. Петровским в книге "Личность в активности: парадигма субъектности" (Ростов н/Д, 1996).

Сноски к стр. 292

¹ См.: *Ильенков Э. В.* Идеальное // *Философская энциклопедия*: В 4 т. М., 1962. Т. 2.

Сноски к стр. 293

¹ Понятие "соучастования" встречается у А. Н. Радищева, что стало предметом специального рассмотрения автором в его кандидатской диссертации "Психологические воззрения А. Н. Радищева". М., 1950.

Сноски к стр. 294

¹ *Петровский В. А.* Парадигма субъектности в образовании // *Психологическая наука и образование*. 1966. № 2.

Сноски к стр. 295

¹ Именно с этим обстоятельством связано некоторое отличие предложенной выше категориальной системы от той схемы строения психосферы, которая зафиксирована в книге А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского "Основы теоретической психологии" (М., 1998. С. 517).

Сноски к стр. 296

¹ Позиции преформизма в XVIII в. иногда иллюстрировались "примерами": "В яичнике праматери Евы потенциально содержатся все последующие поколения человечества".

Сноски к стр. 297

¹ Используя биологическую метафору, можно сказать, что в категориальном развитии реализуется единство преформизма и эпигенеза.

Сноски к стр. 298

¹ В настоящем разделе авторы используют материалы написанного ими при участии М. Г. Ярошевского параграфа "Категориальная система — ядро теоретической психологии" (см.: *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М., 1998. С. 515—524).

Сноски к стр. 300

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 1. С. 308.

² Там же. С. 302.

Сноски к стр. 302

¹ Книги, где А. В. Петровский являлся ответственным редактором и автором входивших в них глав (разделов), в тексте списка обозначены звездочкой (*).

² Авторами учебника "Психология" (№ 1 — 18, 21, 26 данного списка) являются Г. А. Фортунатов и А. В. Петровский. Обозначено двумя звездочками (**).

Сноски к стр. 304

¹ Эта книга была переведена и издана на французском, японском, испанском, персидском, датском, чешском, немецком, польском, сербохорватском, арабском, голландском, португальском, непальском, болгарском, финском, словацком, итальянском, корейском, турецком, хинди, тамильском, урду и других языках. На русском языке книга не издавалась.