

80.0
4-84

В. Э. Чудновский

НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Психологическое
исследование

Издательство
«Педагогика»



В. Э. Чудновский

НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Психологическое исследование



Москва
«Педагогика»
1981

ББК 88.8 Ч 84

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Академии педагогических наук СССР

Рецензенты:

действительный член АПН СССР *А. А. Бодалев*,
доктор психологических наук *Н. С. Лейтес*,
доктор психологических наук *Н. Г. Морозова*,
кандидат психологических наук *В. И. Жуковская*,
кандидат психологических наук *Е. А. Шумилин*

Чудновский В. Э.

Ч 84 Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. — М.: Педагогика, 1981 — 208 с.

Монография обобщает результаты многопланового исследования одной из наиболее актуальных проблем психологии личности. Работа содержит критический анализ ряда буржуазных концепций. В ней дается психологический анализ устойчивости личности как активно-преобразующего поведения человека и неустойчивости как пассивно-приспособленческого поведения. В конце книги предлагается ряд педагогических рекомендаций, направленных на повышение эффективности работы по нравственному воспитанию школьников.

Для научных работников — психологов и педагогов. Выводы и рекомендации книги будут полезны учителям и воспитателям.

ББК 88.8
371.015

© Издательство «Педагогика», 1981 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
Устойчивость и принцип самоорганизации	6
О субъектном подходе к рассмотрению личности	15
II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ	23
Общая характеристика устойчивости личности	23
Устойчивость личности и проблема ее направленности	26
Коллективистическая направленность и нравственная саморегуляция поведения	29
Устойчивость личности и нравственный идеал	34
Актуальные вопросы исследования коллективистической направленности	38
III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ	44
Пассивно-приспособительное поведение как проявление неустойчивости личности	44
Неустойчивость личности и проблема единообразия поведения	44
1. Подражание и внушение как проявления единообразия	45
2. Конформизм как проявление единообразия	48
Результаты экспериментального изучения пассивно-приспособительного поведения	56
Результаты монографического изучения пассивно-приспособительного поведения	64
IV. ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ	68
Роль природных предпосылок в формировании личности	69
Возрастные психологические особенности нравственной саморегуляции поведения	75
Заключение	82
Литература	85

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нравственного формирования личности всегда была одной из актуальных проблем общественного развития, а в современных условиях она приобретает особое значение. Острая, затрагивающая сферу нравственности борьба с буржуазной идеологией и то значение, которое советское общество придает задачам формирования человека нового типа, делают особенно актуальными проблемы становления личности, взаимоотношений личности и коллектива, воспитания коллективизма. Это нашло свое отражение в новой Конституции СССР, зафиксировавшей в качестве одной из основных норм жизни советского общества знаменитые слова «Коммунистического Манифеста»: «Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 4, с. 447). Решение задач нравственного воспитания стало государственным делом. «Мы располагаем большими материальными и духовными возможностями для все более полного развития личности и будем наращивать их впредь, — отмечалось в Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду. — Но важно вместе с тем, чтобы каждый человек умел разумно ими пользоваться. А это, в конечном счете, зависит от того, каковы интере-

3

сы, потребности личности. Вот почему в их активном, целенаправленном формировании наша партия видит одну из важных задач социальной политики» (Л. И. Брежнев, 1981, с. 86). Среди ответственных задач нравственного воспитания задача формирования у подрастающего поколения нравственной устойчивости личности — одна из наиболее важных и трудных.

Какое содержание мы вкладываем в это понятие?

Едва ли нужно доказывать, что восприимчивость к внешним воздействиям, к влиянию других людей, способность аккумулировать это влияние и воплощать его в своем поведении — весьма ценное качество человека. Не будь его, сам процесс воспитания, целенаправленного формирования личности оказался бы невозможным. Однако в процессе формирования личности также существенна и способность человека противостоять определенным воздействиям, проявлять неподатливость, устойчивость по отношению к ним. Иными словами, диалектика воспитания заключается в том, чтобы, воздействуя на человека извне, сформировать у него способность избирательно относиться к внешним влияниям, сопоставлять мнения и поступки других людей, а также собственные поступки и намерения с усвоенными нормами и принципами и в соответствии с ними намечать и реализовывать определенную линию поведения.

Приведем в этой связи слова А. Грамши: «В каждом отдельном человеке можно найти ответ на вопрос, что такое каждый «отдельный человек». Но нас не интересует, что такое каждый отдельный человек и, в частности, что такое каждый отдельный человек в каждый отдельный момент. Поразмыслив, мы видим, что, поставив вопрос: что такое человек? — мы хотим спросить: чем человек может быть, т. е. может ли человек стать господином собственной судьбы, «сделать» себя самого, создать свою собственную жизнь?» (1959, т. 3,

с. 43). Здесь точно выражено самое важное в характеристике устойчивости личности: способность человека стать «господином собственной судьбы», «сделать» себя самого.

Нравственная устойчивость личности означает способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям. При

4

такой трактовке понятия «нравственная устойчивость личности» и «устойчивость личности» в сущности совпадают, ибо суть личностной позиции составляет ее нравственная основа, доминирующие нравственные принципы и установки. В дальнейшем мы будем пользоваться этими понятиями как синонимами.

Теоретические и практические задачи сегодняшнего дня побуждают исследователей заниматься различными аспектами проблемы устойчивости личности: эмоциональной устойчивостью (В. А. Маришук, 1964; 1969; П. Б. Зильберман, 1968; Я. Рейковский, 1979), стрессовыми ситуациями и адаптацией к ним (В. В. Суворова, 1975), надежностью работы операторов в напряженных условиях (К. М. Гуревич, 1970; В. Ф. Матвеев, 1965), устойчивостью в условиях сенсорной изоляции (Б. А. Душков и др., 1970), психологической подготовкой человека к космическим полетам (Ф. Д. Горбов и др., 1971; А. А. Леонов, В. И. Лебедев, 1975; Г. Т. Береговой и др., 1978). Все эти исследования так или иначе связаны с психологической характеристикой устойчивости личности. Вместе с тем проблема устойчивости личности как специальная и самостоятельная проблема фактически не ставилась. В учебных пособиях по психологии мы такого понятия не находим.

Важный как с теоретической, так и с практической точки зрения вопрос о соотношении между проявлениями относительной эмансипированности, устойчивости личности и характером нравственной ориентации человека нигде по существу не обсуждался. В зарубежных исследованиях предпринимаются попытки доказать, что эмансипированность личности основывается на индивидуалистической морали, а коллективистически мотивированные действия отождествляются с конформным поведением. Так, один из первых исследователей проблемы конформизма — С. Аш, придавая большое значение самостоятельности личности, считает, что самостоятельность личности не совместима со стремлением к единству, а подчинение коллективным решениям трактуется им как конформное подчинение «давлению большинства» (S. Asch, 1962).

Абсолютизация самостоятельности находит свое выражение в тех зарубежных теориях воспитания, которые ратуют за «эмансипированность» ребенка, подростка от руководящей и направляющей роли воспитателя. Эта

5

позиция теоретически обосновывается тем, что в таких условиях у детей вырабатывается своя специфически возрастная «автономная мораль», которая якобы создает благоприятную психологическую почву для формирования устойчивости личности. Утверждается в этой связи, что определенная оппозиция морали детей морали взрослых позитивно сказывается на формировании личности ребенка. На распространенность такого подхода в британском обществе указывают Белаф и Патон (Н. Belaff, X. Paton, 1970).

Не удивительно, что в зарубежной литературе в последнее время участились нападки на принцип воспитания личности в коллективе и утверждения, что творческая и самостоятельная личность может формироваться лишь вне коллектива, в условиях неограниченной, абсолютной свободы. У. Бронфенбреннер (1972) при общей положительной оценке советской системы воспитания высказывает мысль о неизбежности нивелировки личности в условиях коллективного воспитания. Нет нужды доказывать, насколько актуальным в современных условиях является рассмотрение роли коллектива и коллективизма в формировании устойчивости личности.

Проблема устойчивости имеет и свою «оборотную сторону» — неустойчивость, ситуационность. Проблема ситуационности поведения в практике воспитания наиболее остро встает при воспитании трудных подростков. Специальные исследования показали, что малолетние правонарушители обычно совершают первые проступки под влиянием более опытных и часто более взрослых подростков (М. А. Алемаскин, 1970). Как воспитывать у детей и подростков невосприимчивость к аморальным влияниям — этот вопрос волнует учителей, родителей, всю нашу общественность. Между тем психологическая сущность ситуационности поведения остается невыясненной. А следовательно, остаются невыясненными и факторы, способствующие формированию такого поведения. Таким образом, проблема устойчивости личности содержит в себе целый узел сложных и чрезвычайно актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношении вопросов.

Задачи изучения устойчивости личности у детей и подростков впервые были поставлены Л. И. Божович на XVIII психологическом конгрессе в 1966 г. В своем выступлении она назвала эту проблему актуальнейшей

6

проблемой современной педагогики. Основываясь на полученных сотрудниками ее лаборатории

экспериментальных результатах, Л. И. Божович дала характеристику устойчивости усвоенных ребенком форм поведения, устойчивости самооценки, некоторых особенностей возникновения устойчивой мотивации (Л. И. Божович, 1966). Накопленные к этому времени данные позволили нам начать специальное исследование устойчивости личности как целостного образования, как определенного уровня сформированности личности. Предлагаемая вниманию читателя книга обобщает результаты такого исследования за последние 15 лет. Автор не ставит своей целью дать исчерпывающее изложение всех аспектов данной проблемы. Ряд связанных с ней вопросов вообще не затронут в книге, а некоторые только намечены и составляют предмет будущих исследований. Целью настоящей работы было выяснить психологическую сущность устойчивости личности, охарактеризовать соотношение между проявлениями устойчивости личности и характером ее нравственной ориентации, установить особенности проявления устойчивости личности в онтогенезе и тем самым подойти к решению задачи формирования нравственной устойчивости личности у учащихся.

При написании этой работы были использованы результаты длительного изучения поведения учащихся, что позволило получить целостную картину поведения школьника, проследить *процесс* формирования личности, выявить основные тенденции этого процесса и их причины¹. Исследования проводились в школах № 67, 91 и спецшколе № 12 Москвы. Основная работа проводилась в школе № 67.

Наряду с исследовательской была поставлена и практическая задача: изучить особенности воспитательной работы в школе, обобщить факты, полученные в ходе такого изучения, а тем самым оказать влияние на повышение эффективности воспитательной работы. При проведении этой работы мы опирались на имеющийся в лабо-

7

ратории возрастных особенностей формирования личности Института общей и педагогической психологии АПН СССР опыт работы с детьми в школе-интернате (Л. И. Божович (ред.), 1960). Вся работа в школе проводилась в тесном контакте с администрацией и учителями.

В ходе работы изучалась деятельность классных коллективов и поведение отдельных учащихся. В ряде случаев мы располагали материалами, характеризующими поведение учащегося с I по X класс, а в отдельных случаях и после окончания школы.

Для решения частных задач исследования использовались экспериментальные методики; их описание и необходимые ссылки приводятся в соответствующих разделах книги. В общей сложности в экспериментах участвовали более 400 испытуемых.

Автор выражает искреннюю благодарность педагогическому коллективу школы № 67 Киевского района Москвы, ее директору Р. М. Бескиной, организатору воспитательной работы Е. С. Топалеру за большую помощь в проведении исследования.

¹ Как показывают факты, распространенным недостатком является такая организация воспитательного воздействия на учащегося, при которой основное внимание обращается на особенности его поведения в *данной ситуации*, в данный момент времени; недостаточно учитываются общие тенденции формирования его личности, более отдаленные причины его сегодняшних поступков.

I. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Устойчивость и принцип самоорганизации

Теоретическое рассмотрение проблемы устойчивости целесообразно начать с раскрытия ее интегративного характера¹. В самом деле, некоторые характеристики устойчивости, такие, как относительная эмансипированность, самостоятельность, стабильность, присущи различным уровням развития живой материи. Но, несмотря на многообразие их форм, устойчивость тем не менее характеризуют некоторые общие принципы, а качественное преобразование этих принципов не означает их отмену, В. И. Ленин, приводя слова Гегеля о том, что в новом сберегается и сохраняется старое, *подчеркивает*: «Не голое отрицание, не зряшное отрицание, *не скептическое* отрицание, колебание, сомнение характерно и существенно в диалектике, — которая, несомненно, содержит в себе элемент отрицания и притом как важнейший свой элемент,— нет, а отрицание как момент связи, как момент развития, с удержанием положительного...» (В. И. Ленин, т. 29, с. 207). Рассмотрим наиболее общие принципы устойчивости.

9

Для нас привычна мысль о пластичности нервной системы как об одном из необходимых условий эволюции животного мира. На это свойство высшей нервной деятельности указывал И. П. Павлов: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (т. 3, ч. 2, с. 188).

По-видимому, излишнюю категоричность характеристики И. П. Павловым нервной деятельности («ничто не остается неподатливым», «всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему»), скорее, следует трактовать как образные выражения: весь огромный экспериментальный материал, накопленный И. П. Павловым и его сотрудниками, свидетельствует, что пластичность и абсолютная податливость нервной системы не одно и то же. И. П. Павлов неоднократно отмечал случаи сложной переделки условных рефлексов, говорил об особых трудностях, возникающих при тренировке животных со слабым типом высшей нервной деятельности. Само понятие «тип высшей нервной деятельности», введенное и разработанное И. П. Павловым, необходимо предполагает устойчивость определенных свойств нервной системы. На это в свое время обратил внимание Б. М. Теплов. «Мне кажется ошибочным думать, — писал он, — что пластичность нервной системы выражается только или даже главным образом в изменении ее типологических свойств» (1961, с. 395).

Образную характеристику пластичности дал А. Г. Ковалев: «...пластичность, открывающая широкие возможности развитию, не есть пластичность воска, который изменяет свою форму под влиянием однократных и незначительных воздействий на него. Пластичность нервной системы — это пластичность стали, требующая больших усилий, многократных воздействий для изменения ее формы» (1970, с. 109). Биологи также отмечают, что реагирующий организм при всей его пластичности не является простым отпечатком внешних формирующих сил (В. И. Кремянский, 1969). Иными словами, пластичность — это не только податливость внешним воздействиям, но и определенная инертность, сопротивляемость

10

воздействиям извне, т. е. устойчивость. *Податливость и устойчивость* — компоненты двуединого диалектического развития.

Однако об устойчивости можно говорить и в другом смысле. Характеризуя отдельные реакции, отдельные моменты и периоды жизни организма, мы имеем в виду устойчивость как одну из сторон пластичности, как один из компонентов процесса жизнедеятельности организма. Но с точки зрения филогенеза и онтогенеза организма устойчивость есть *результат развития*. По мере усложнения и дифференциации структур и функций живых организмов совершенствовалась и относительная независимость организма, его автономизация². В данном случае нас интересует именно этот аспект устойчивости, когда устойчивость, как бы накапливаясь в ходе филогенетического или онтогенетического развития, оказывается результатом и показателем определенного уровня развития организма. Прежде чем характеризовать

¹ Интегративные тенденции вообще свойственны современной науке. Исследователями отмечается взаимопроникновение естественных и общественных наук (Б. М. Кедров, 1968), появление в науке понятий принципиально нового типа, хотя и не обладающих всеобщностью философских категорий, но применимых к различным видам научных знаний (Э. П. Семенюк, 1978; А. В. Урсул, 1978).

² Под автономизацией понимается возрастание относительной независимости от изменений внешних факторов (И. И. Шмальгаузен, 1945).

устойчивость личности, следует установить «точку отсчета» — рассмотреть, чего достигла, чем располагала устойчивость на предшествующих этапах. Заметим только, что целый ряд особенностей, свойственных устойчивости на высших этапах ее развития, в той или иной степени проявляются и на более низких ее уровнях. Итак, в чем сущность и каковы основные принципы таким образом понимаемой устойчивости?

Известно, что устойчивость, трактуемая как инертность, сопротивляемость внешним воздействиям, в частности деформирующим, разрушающим воздействиям, присуща и неживой природе (недаром пластичность сравнивается со свойствами стали). Разумеется, коренное отличие такой устойчивости от устойчивости живых организмов в том, что она пассивна³, сопротивляемость

11

разрушающим воздействиям определяется особенностями материала, из которого состоит объект, особенностями его молекулярной структуры. Устойчивость живого организма, прежде всего, результат его активной жизнедеятельности.

Однако при более внимательном рассмотрении оказывается, что сама по себе активность еще не ведет к устойчивости. Как тонко отметил У. Р. Эшби, «можно привести в движение автомобиль с полным запасом бензина, но, если пустить его без водителя, его активность далеко не будет плодотворной» (1964, с. 26—27). И далее: «...активность, не будучи координирована, имеет тенденцию просто разрушать систему» (там же).

Устойчивость — результат активности особого рода. Анализ данных, характеризующих устойчивость в живой природе, убеждает, что устойчивость — это *активность самоорганизации*. Термин «самоорганизация» принято употреблять лишь по отношению к деятельности высокоразвитых организмов. Однако процессы самоорганизации присущи всякой живой материи (В. И. Кремянский, 1978; Н. П. Кострубин, 1977). Жизнь, как «обмен веществ, происходящий путем питания и выделения, есть самосовершенствующийся процесс, внутренне присущий, прирожденный своему носителю — белку, процесс, без которого белок не может существовать» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 20, с. 83). Именно обмен веществ позволяет обеспечить относительное постоянство организма, а такое постоянство — необходимое условие нормального функционирования организма. Но как сохранить это постоянство при непрерывно изменяющихся внешних условиях? В какой-то мере постоянство позволяет сохранить гомеостазис⁴.

Гомеостазис — это частный случай системы с обратной связью. «Каждая стабильная система, — пишет У. Р. Эшби, — обладает тем свойством, что если ее вывести из состояния равновесия и предоставить самой себе, то ее последующее изменение окажется в таком соответ-

12

ствии с исходным отклонением, что система вернется к состоянию равновесия» (1964, с. 96). В качестве наиболее характерного признака этой системы Эшби называет способность «управляться своей ошибкой» (там же, с. 97). На универсальность принципа саморегуляции, характеризующего деятельность различных систем, обращали внимание Н. Винер (1958), С. И. Брайнес (1962), П. К. Анохин (ред., 1960). Последний отметил, что весь процесс саморегуляции целиком укладывается в данную И. П. Павловым характеристику организма как системы, которая «сама себя поддерживает, сама себя исправляет, сама себя совершенствует» (1952, с. 3, ч. 2, с. 188).

Обратим внимание на то, что в этой характеристике акцент делается на учет организмом результатов собственных действий, а в традиционно бихевиористской схеме «стимул — реакция» и в восходящем к Декарту определении рефлекторной дуги акцент делался на рассмотрение реакций организма на воздействие внешней среды. Какова эффективность таких реакций, как организм производит их корректировку? — эти вопросы оказывались при таком подходе второстепенными. Недаром П. К. Анохин писал: «Кажется странным, что на протяжении многих лет *результаты* действия никогда не выступали как объект специального физиологического анализа... Результатам просто не было места в рефлекторной схеме...» (19686, с. 233)⁵.

³ Впрочем, по этому вопросу есть и другие мнения. Некоторые исследователи считают, что и неорганические тела якобы активно используют деформирующие воздействия для поддержания своей стабильности. В. С. Тюхтин, справедливо критикуя эту концепцию, ссылается на данные физики, подтверждающие, что неорганические тела пассивны, безразличны к внешним воздействиям, устойчивость физических систем обеспечивается не сигнально-информационными процессами, а физическими взаимодействиями, подчиняется не кибернетическим, а физическим законам (В. С. Тюхтин, 1972, с. 86, 89).

⁴ Понятие гомеостазиса впервые было введено В. Кенноном (W. Cannon, 1932). Под гомеостазисом он понимал механизм, приходящий в действие и функционирующий до тех пор, пока изменившиеся константы внутренней среды не придут к норме. Механизм гомеостазиса не есть самоорганизующаяся система (Н. П. Кострубин, 1977), но его существование указывает на то, что устойчивость есть результат действия внутренних регуляторов самой системы.

⁵ В другом месте П. К. Анохин пишет: «Традиция избегания результата как самостоятельной физиологической категории не является случайной. Она отражает собой традиции рефлекторной теории, которая заканчивает рефлекторную дугу только действием и ни в какой форме не вводит в поле зрения и не интерпретирует результат этого действия. Между тем сейчас становится все более очевидным, что именно результат функционирования системы является движущим фактором прогресса всего живого на нашей

Павловская методика изучения условных рефлексов с помощью выведенного наружу протока слюнной железы первоначально также была направлена преимущественно на исследование (объективное и поддающееся количественному измерению) *реакций* животного на изменяющиеся внешние воздействия. Однако накопленный в павловской школе экспериментальный материал позволил охарактеризовать обратную афферентацию нервной системы, а затем и сформулировать принципы работы

13

«акцептора действия». Понятие обратной санкционирующей афферентации фактически предвосхитило появившееся 12 годами позднее, но уже в кибернетике, понятие обратной связи. В понятии обратной санкционирующей афферентации уже содержатся все черты, которыми позднее была наделена обратная связь (П. К. Анохин, 1970).

Итак, отметим, что основу деятельности саморегулирования составляют: а) определенный комплекс константных характеристик, внутренне присущих данной системе, б) функционирование на основе указанного комплекса обратных связей, что позволяет системе «управляться своей ошибкой», учитывать результаты собственных воздействий, производить самокорректировку.

Исследователи подчеркивают тесную связь между способностью к саморегуляции и устойчивостью организма. Устойчивость достигается системой регуляторных корреляций (И. И. Шмальгаузен, 1945). Самоорганизующиеся системы «способны «сохранять» (точнее, активно поддерживать вопреки возмущающим изменениям среды) и увеличивать или даже совершенствовать свою организацию, используя при этом прошлый опыт в порядке самообучения» (В. И. Кремянский, 1978, с. 182). Способность к самоорганизации — первоначальный и главнейший фактор устойчивости всей системы (П. К. Анохин, 1970).

Отсюда следует весьма важный вывод: устойчивость не есть результат действия отдельных элементов системы — она результат деятельности *системы в целом*. Это отмечали У. Р. Эшби, П. К. Анохин, В. И. Кремянский и ряд других исследователей. И вполне понятен интерес исследователей к проблеме связи между устойчивостью и целостностью. По-видимому, этот путь может оказаться весьма плодотворным при изучении устойчивости на разных уровнях развития. На это обращает внимание В. И. Квиташ: «В последние годы среди многих исследователей, изучающих биологические объекты с различных методологических позиций, существует мнение, что детальная разработка частных вопросов приносит все меньше позитивных результатов и что вместо детализации частных проблем необходимо заняться поисками общих принципов организации функционирования биологических систем различного типа и уровня» (1970, с. 112).

14

Чем сложнее саморегулирующаяся система, тем многозначнее зависимость между устойчивостью и целостностью системы как комплексом взаимодействующих элементов (а не суммой их). Кажется очевидным, что с усложнением системы снижается ее надежность, устойчивость. Вот что пишет по этому поводу У. Р. Эшби: «...По мере усложнения системы и ее обратных связей достижение стабильности становится все более трудным и вероятность нестабильности возрастает» (1964, с. 100). Эту закономерность можно проследить даже на одном объекте, например человеке, если рассматривать разные уровни его функционирования. Реакция отторжения при пересадке органов является защитной реакцией сопротивления проникновению в организм чужеродных, не совместимых с организмом тел. Эта реакция действует с такой надежностью, неотвратимостью (и, заметим, косностью, т. е. непластичностью), что требуются специальные ухищрения, чтобы ее «обойти», «обмануть». В то же время на более сложном уровне — психической деятельности, например в процессе внушения, вторжение в сознание и «прививание к нему» (выражение Бехтерева) посторонних идей является общеизвестным фактом. Известно также, что с усложнением приборов и разного рода технических устройств последние становятся более «капризными», «нежными», более зависящими от приводящих обстоятельств и помех, т. е. менее надежными и устойчивыми. Но вполне возможно, что указанная закономерность лишь свидетельствует о сложности взаимовлияний формирования целостности системы и проявлений ее устойчивости. Случаи уменьшения надежности системы по мере ее усложнения, по-видимому, говорят об еще недостаточной целостной «зрелости» системы.

Принято при противопоставлении взаимоотношений между животным организмом и средой, с одной стороны, и человеком и средой, с другой, подчеркивать пассивность животных и активность человека. Отсюда логически следует вывод о пассивности биологической устойчивости в противоположность активной устойчивости человека как социального субъекта, как личности. Однако такой вывод, хотя он на первый взгляд кажется бесспорным, не отражает истинного положения вещей, т. е. не характеризует подлинных различий между биологической устойчивостью и устойчивостью личности и тем самым смазывает, затушевывает своеобразие последней. Дело, прежде всего, в том, что биологическую устойчивость неправомерно характеризовать как пассивную. «Только *органическое* тело реагирует *самостоятельно*, — разумеется, в пределах его возможностей... органическое тело обладает *самостоятельной* силой реагирования; новая реакция должна быть *опосредствована* им» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 20, с. 610), Устойчивость как свойство, или уровень, развития организма является следствием того факта, что организм живет в среде, где находились, находятся и будут находиться отрицатель-

15

ные, вредные для него факторы. П. К. Анохин так характеризовал эту ситуацию. «Как только

исследователь делает попытку сформулировать общие закономерности в жизни организма, он неизбежно сталкивается с тем, что в процессе эволюции развились такие морфологические структуры и такие функциональные свойства мозга, которые обеспечивают наиболее «выгодное» приспособление животного к окружающему миру; эта «выгодность», конечно, есть не что иное, как наибольшее приближение к оптимальному состоянию организма и наибольшее удаление от условий, опасных для жизни. Следовательно, уже потому только, что на земле появилась жизнь, неизбежно возник и критерий «вредности» внешней среды» (П. К. Анохин (ред.) 1960, с. 8). Устойчивость есть результат функционирования механизмов, *активно противодействующих* нарушающим, вредным воздействиям. Подтверждение этой мысли мы находим у целого ряда авторов, занимающихся исследованием биолого-кибернетических систем (У. Р. Эшби, 1964⁶; В. И. Кремянский, 1978; А. Н. Леонтьев, 1975; В. Н. Пушкин, 1969; А. М. Клир, 1969; и др.).

А. Н. Леонтьев писал: «Живое существо, осуществляя себя в своих предметах, активно утверждает свое существование» (1975, с. 37). Таким образом, не просто пассивное следование за условиями внешней среды, а активное взаимодействие со средой и преодоление определенных факторов, влияний последней — вот что характеризует биологическую устойчивость, независимость, самостоятельность организма.

«Каждая живая система, опираясь на превосходство организации и преемственности, выступает по отношению к неживой среде... как высокоорганизованная, и притом *более активная, часть природы*» (курсив наш. — В. Ч.) (М. Ф. Веденов, В. И. Кремянский, 1961, с. 27).

В чем же сущность такой активности? Прежде всего, в определенных и все более совершенствующихся по ме-

16

ре эволюционного развития взаимоотношениях между организмом и средой. Еще И. П. Павлов выделял в качестве основного принципа развития принцип единства организма и среды, проявляющийся, в частности, в уравниваемости между организмом и средой: уравниваемость постоянно нарушается колебаниями среды, и организм все время стремится вернуть утраченное равновесие. Но в самой формулировке данного принципа не отражены качественные различия взаимоотношений организма и среды на различных этапах биологической эволюции. Между тем важнейший факт эволюционного процесса — изменение характера взаимоотношений организма со средой, в частности развитие процессов авто-номизации организма, а автономизация означает более активное, опосредствованное взаимодействие организма со средой. Единство организма и среды усложняется, делается более тонким (Г. А. Югай, 1968).

В чем же состоит это усложнение взаимоотношений организма и среды? «...Повышение простой «физической» независимости организма от *непосредственно* окружающей его неживой среды в ходе прогрессивного развития этого отношения оказалось непрерывно связанным, как это ни странно на первый взгляд, с углублением и усложнением различных форм биологической зависимости от более отдаленных в пространстве и во времени условий, событий, предметов среды» (М. Ф. Веденов, В. И. Кремянский, 1961, с. 26). Взаимосвязь организма и среды в процессе эволюционного развития изменяется таким образом, что организм становится все более независимым от данной конкретной, сиюминутной ситуации.

Другой стороной этого процесса является укрепление зависимости организма от факторов отдаленных, находящихся за пределами данной ситуации. Организм как бы выходит за пределы данной конкретной ситуации. Мы уже отмечали, что устойчивость достигается самокорректировкой деятельности, на основе учета ее результатов. Однако речь идет не о всяком результате, а о результате, опережающем данную ситуацию. При ближайшем рассмотрении оказывается, что уже выполнение элементарных целенаправленных действий и движений невозможно без выхода за пределы данной ситуации. В самом деле, любое такое движение представляет собой сложный акт, состоящий из объединенных в одно

17

целое элементов. Завершение каждого из них можно рассматривать как определенный результат деятельности. Однако такой результат, взятый независимо от цели действия, не содержит информации, достаточной для реализации цели. Возникающая при этом сиюминутная обратная афферентация информирует лишь о том, что действие совершается. Если ограничиться такой афферентацией, то действие будет характеризоваться неустойчивостью. Оно в любой момент под влиянием различного рода привходящих факторов может прекратиться, изменить направленность и т. д. Действие приобретает устойчивость лишь в том случае, если механизм его самокорректировки не ограничен пределами данной ситуации.

Что же является критерием при такой самокорректировке? С каким «эталоном» должно сверяться

⁶ У. Р. Эшби, отмечая, что на земле развились поразительные формы устойчивости живых систем, пишет: «Это не та малоинтересная статическая устойчивость, которая свойственна куску гранита или часам с кончившимся заводом, а гораздо более содержательная динамическая устойчивость, связанная с тем, что генотипы образуют вокруг себя сложные динамические системы. Так что целое осуществляет гомеостаз и достигает сохранения с помощью *активных защитных средств*» (курсив наш. — В. Ч.) (1964, с. 344).

выполнение данного элемента? Обратная афферентация, механизм которой был рассмотрен П. К. Анохиным (1970б) при характеристике акцептора действия, связана с ориентировкой не на сиюминутный результат, а через него на результат предстоящий, являющийся завершением определенного этапа деятельности. Таким образом, уже в процессе выполнения определенного действия предвосхищается его завершение. Моделируется результат, являющийся целью деятельности. «В формировании цели Павлов встретился с совершенно неожиданным принципом работы нервной системы. Здесь уже на начальных этапах распространения возбуждения создается модель *конечного результата* данного акта, т. е. раньше чем закончится весь процесс формирования поведенческого акта и раньше чем будет получен сам результат» (П. К. Анохин, 1970б, с. 22).

То, что было сказано в отношении отдельных действий, несомненно характерно и для поведения живого организма в целом. В. И. Кремянский (1969) указывает, что для животного характерен не путь наименьшего сопротивления, а, скорее, движение по линиям «наименьших общих сумм» внешних сопротивлений. Спасаясь от опасности, животное может выбрать путь сам по себе не самый легкий и удобный, но более надежно ведущий к цели. И в этом определенное освобождение от данной ситуации, способность избирательно реагировать на нее, выйти за ее пределы.

Выход за пределы ситуации, относительная (пусть

18

еще примитивная) эмансипация от нее — результат развития внутренних факторов отражения. С. Л. Рубинштейн писал о снятии механического детерминизма посредством диалектики внешнего и внутреннего: «Внешние причины действуют через «внутренние условия». Это положение имеет важное значение *на всех уровнях...*» (курсив наш. — В. Ч.) (1959, с. 379)⁷. Самоорганизация определяется преимущественно внутренними факторами (В. И. Кремянский, 1978).

Что представляют собой факторы, обеспечивающие относительную автономность организма? Исследователи считают, что они представляют собой как бы сгустки усовершенствований, приобретенных в предшествующие периоды эволюции (М. Ф. Веденов, В. И. Кремянский, 1961). Они являются результатом того, что «материя сама, без помощи каких-то потусторонних непознаваемых импульсов «училась» в ходе естественного отбора случайных вариаций изменяться все более направленно» (В. И. Кремянский, 1969, с. 63)⁸. Иными словами, одной из важнейших и первичных характеристик внутренних факторов является приобретение живым организмом способности избирательно относиться к воздействиям внешней среды и в соответствии с этим направленно действовать. Система регуляторных корреляций, поддерживая устойчивость, придает развитию характер определенно направленного процесса (И. И. Шмальгаузен, 1964). Направленность поведения является фактором устойчивости функционирования самоуправляемой системы или ее функциональным инвариантом (Б. С. Украинцев, 1972). Направленность на создание оптимальных условий существования организма определяет собой мотивацию его поведения. Мотивация — фильтр, отбирающий нужное и отбрасывающий ненужное, вернее,

19

неадекватное для данной мотивационной установки (П. К. Анохин, 1968а, с. 221).

Самоорганизация живой системы, действующей избирательно и направленно, невозможна без существования иерархической структуры внутренних факторов. Живые организмы представляют собой иерархические системы особого рода. Они основаны не на одностороннем подчинении, а, скорее, на взаимодействиях относительно самостоятельных образований, сохраняющих способность к самоуправлению и собственной активности (М. Ф. Веденов, В. И. Кремянский, 1961). На роль иерархии в самоорганизующихся системах указывают также Б. С. Украинцев (1972), В. С. Тюхтин (1972).

Итак, иерархизация внутренних факторов обеспечивает избирательность, направленность деятельности живой системы. Однако в процессе развития изменяется и усложняется сам характер избирательности и направленности, что находит свое выражение в различных уровнях активности самоорганизующейся биологической системы.

В самой проблеме активности пока еще много неясного. Исследователи указывают на пока что непреодоленные трудности моделирования активности разных уровней развития живой материи: от лежащего в основе всех свойств жизни биологического обмена веществ до психических потребностей — главнейших побудительных факторов психической деятельности. В принципе решение проблемы активности связано с

⁷ Конкретизируя это положение, А. В. Брушлинский пишет: «В ходе непрерывного и изменяющегося взаимодействия внешнего и внутреннего возникают все новые, ранее вообще никогда не существовавшие продукты, средства, способы осуществления процесса и другие детерминанты, которые сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий» (1979, с. 62).

⁸ В. Е. Кемеров (1977), характеризуя способности живого организма предвидеть будущее, отмечает, что эволюция вида неотделима от деятельности данного биологического индивида и что история вида *присуща ему*. он сам — в строении своего организма и поведении — оказывается ее носителем.

решением проблемы самоорганизации и саморегулирующихся систем (В. С. Готт и др., 1974). Тем не менее рядом исследователей проводится качественный анализ понятия активности как процесса деятельности живых систем. Так, В. И. Кремянским (1959) активность определяется как совокупность изменений и действий объекта, детерминируемая главным образом им самим и зависящая в основном от его внутренних противоречий, опосредствующих влияние извне; иными словами, активность характеризуется заметным преобладанием внутренней мотивации.

В таком случае пассивность, которая, как отмечает автор, чаще всего не удостоивается определений, должна означать преобладание внешней мотивации (там же, с. 54). В. И. Кремянский считает неверным характеризовать пассивность как нечто второстепенное и даже

20

необязательное (там же, с. 59)⁹. Он различает два вида активности: индуцированную («наведенную»), создающуюся воздействием извне, и спонтанную, в основном обусловленную внутренними факторами. Деятельность организма по возрастающей степени активности в рамках этой логики укладывается в такую схему: реактивность — индуцированная активность — спонтанная активность¹⁰. Эти различия во многом объясняются степенью опосредствованности внешних источников. Характеризуя активность живых систем, автор говорит об универсальных классах активности, как бы сквозных для всех ступеней развития материи. Другой автор — Г. А. Югай (1968) определяет активность, как *наиболее автономизированную форму развития живой материи*. Эта характеристика, как нам кажется, позволяет описать качественные различия между активностью организма, обеспечивающей его биологическую устойчивость, и активностью человека, позволяющей ему достичь относительной эмансипированности от непосредственных воздействий.

Мы уже отмечали, что и на биологическом уровне устойчивости происходит (на разных этапах биологической эволюции в разной степени) выход за пределы данной конкретной ситуации. Активность, направленная на достижение цели, лежащей за пределами наличной ситуации, ведет к относительной эмансипации от последней. Как мы видели, механизмом, обеспечивающим выход за пределы ситуации, является моделирование конечного результата данного действия, акта поведения и т. д. Проанализируем в этой связи известную мысль К. Маркса о пчеле, посрамляющей некоторых архитекторов постройкой своих восковых ячеек (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 189). Нет нужды доказывать, что в приведенном случае активную деятельность проявляют

21

и пчела и архитектор. Мало того, следует признать, что действия и пчелы и архитектора целенаправленны.

Б. С. Украинцев, ссылаясь на Ф. Энгельса, отмечавшего наличие у животных преднамеренных и планомерных, хотя и бессознательных, действий, пишет, что категорию *цель* можно распространить на те сферы функционирования, где действие направлено на достижение эффекта, во многом определяемого потребностью, имеет аксиологическую окраску. И далее он отмечает, что благодаря кибернетике многие понятия, которые традиционно применялись лишь для описания сознательных поступков, оказались более универсальными, в том числе понятия «цель», «целесообразность», «планомерность». Автор характеризует цель как «концентрированное выражение потребностей системы в процессе ее самоуправления» (Б. С. Украинцев, 1972, с. 131).

Иную позицию занимает И. Т. Фролов (1978), который выступает против использования термина «цель», кроме как в его непосредственном значении, связанном с осознанием, идеальным представлением конечного результата человеческой деятельности. В. И. Кремянский (1979) характеризует такой вид опережающего отражения, в котором модель результата не выделена в «центрах управления», а распределена во всей данной системе, как моделирование, и различает безмодельное и моделирующее опережающее отражение.

Во всяком случае, в свете современных представлений можно утверждать, что действия пчелы ориентированы на будущий результат, они предвосхищают его, и это делает активность пчелы целесообразной. Чем же в таком случае отличается активность архитектора? Не только тем, что архитектор, прежде чем построить ячейку из воска, построил ее у себя в голове. К. Маркс подчеркивает: «Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 189)¹¹.

⁹ По-видимому, неправомерно смешивать пассивность отдельных подсистем или элементов системы, являющуюся необходимым компонентом самоуправления (самоуправление предполагает, как уже отмечалось выше, иерархию, в которой одни подсистемы управляют другими, т. е. самоуправляемая система должна иметь, *чем управлять*), и пассивность *системы в целом* как отсутствие достаточной активности. Активность целого может и, по-видимому, должна включать в себя определенную пассивность отдельных элементов.

¹⁰ Не ясно, какое место в этой схеме должна занимать пассивность. По-видимому, она одно из проявлений индуцированной активности.

¹¹ Психологический аспект этого положения К. Маркса конкретизируется в современных разработках проблем целеполагания. В. Н.

Как с этой точки зрения охарактеризовать различия в указанных уровнях активности? Пчела реализует свою активность по строго запрограммированному, «закодированному» шаблону, сформированному предшествующим ходом эволюции. Этот шаблон *слит* с другими шаблонами и действует неотвратно. И. П. Дубинин (1980) отмечал, что такой поведенческий комплекс строго адаптирован к имеющимся условиям и теряет свое значение, внутреннюю связь в непривычных условиях среды. Вследствие этого пчела может «опередить ситуацию», выйти за ее пределы лишь при строго заданных условиях, соответствующих жестко зафиксированной программе. Целесообразная активность на биологическом уровне—результат предвосхищения, но предвосхищения косного, исключаящего преобразование и учет изменившихся условий. Вот почему активность самоорганизации, возникающая и развивающаяся в живой природе, остается ограниченной и не избавляет организм от общей подчиненности внешней среде.

Активность человека, строящего «восковую ячейку» у себя в голове, принципиально иного свойства. Созданный им образ характеризуется определенной самостоятельностью, он относительно автономен от других обра-80В, впечатлений и т. д. Он может изменяться, перестраиваться, оставаясь вместе с тем самим собой. Человек как бы примеривает его к новым условиям, отбрасывая то, что стало негодным, обновляя и совершенствуя свою модель. Иными словами, происходит относительная автономизация идеальной модели. Можно сказать, что реальная эмансипация человека от непосредственных воздействий ситуации предполагает и относительную эмансипацию (самостоятельность) идеального образа, относительную эмансипацию духовного мира человека.

«Через все значение слова «устойчивость» проходит идея инвариантности. Эта идея состоит в том, что, хотя система в целом претерпевает последовательные изменения, некоторые ее свойства («инварианты») сохраняются неизменными» (У. Р. Эшби, 1959, с. 109). Но устойчивость — это не просто отсутствие изменчивости, скорее, наоборот, она покоится на изменчивости (И. И. Шмальгаузен, 1945). Таким образом, характеристика устойчивости системы должна включить в себя сочетание постоянства и динамики. «Устойчивость обычно считается желательной, ибо наличие ее позволяет сочетать некото-

23

рую гибкость и активность действия с некоторым постоянством» (У. Р. Эшби, 1959, с. 120). И в другом месте: «Стабильность... отнюдь не предполагает неподвижности или негибкости» (У. Р. Эшби, 1964, с. 98).

Рассмотрим каждый из компонентов устойчивости — инвариантность и динамичность. Определяя значение инвариантности для устойчивости организма, следует уточнить роль инвариантов как регуляторов системы. Некоторые исследователи называют регуляторы, обуславливающие инвариантные аспекты поведения, функциональными инвариантами (Б. С. Украинцев, 1972). Такие инварианты являются результатом динамизма порождающих их процессов. Исследователями подчеркивается, что, если постоянство функционального инварианта станет абсолютным, система превращается в *закрытую*, перестает быть самоуправляемой, функциональный инвариант перерождается в инвариант *статического* равновесия системы. Это фактически означает прекращение жизнедеятельности живой системы.

Итак, относительность функциональных инвариантов несомненна. Однако это все же относительность постоянства. Каким образом динамизм системы приобретает определенную *постоянную* направленность? Какие силы заставляют динамические системы поддерживать свои характеристики в определенных параметрах? На первый взгляд деятельность динамических механизмов самоорганизации выглядит загадочной и труднообъяснимой. В самом деле, даже в простых гомеостатических реакциях (например, поддержание определенной температуры тела) действует принцип предвосхищения: ведь защитные механизмы начинают действовать не тогда, когда организму уже нанесен существенный ущерб вследствие значительного повышения или понижения температуры, а заранее, как бы предвосхищая и вследствие этого предотвращая отрицательные последствия такого воздействия. На самом деле, функциональные инварианты — результат опережающего отражения, развивающегося в процессе филогенеза или онтогенеза. На основе опыта, накопленного организмом или всем биологическим видом, формируются определенные «метки», константы, инварианты, которые как бы настроены на отдаленный результат. Эти константы, представляющие собой «как бы сгустки усовершенствований, приобретенных на протяжении предыдущих периодов эволюции» (М. Ве-

24

денов, В. И. Кремянский, 1961, с. 24), учитывают, что стало бы с организмом, если бы не было предпринято защитных мер, и принимают такие меры. Таким образом, инварианты фактически перекидывают мост от прошлого к будущему, благодаря чему становится возможной жизнь, также представляющая собой

Пушкин, анализируя этот процесс у человека, выделяет в нем два уровня: субъектный и гностический. На первом уровне определяется общая потребность, возникающая у человека в данной ситуации, на втором — определяется конкретная цель, достигнув которой субъект сможет удовлетворить свою потребность (В. Н. Пушкин, 1977).

переход от прошлого (через настоящее) к будущему.

«Усиливая линии специфически информационной связи между прошлым и настоящим, опережающее психическое отражение тем самым расширяет каналы связи прошлого с будущим» (В. И. Кремянский, 1979, с. 87). Некоторые авторы различают два пути, два уровня совершенствования самоорганизующихся систем и в соответствии с этим два уровня устойчивости: а) максимально точное приспособление к данной конкретной ситуации, «подгонка» своих потребностей к условиям внешней среды (шаблонизация, характерная для сравнительно низких уровней развития); б) способность реагировать на широкий круг раздражителей в самых различных ситуациях и переносить жизненный опыт из одной обстановки в другую (В. И. Сыренский, 1970).

Нам думается, что указанные тенденции в той или иной степени присущи всякой самоорганизующейся системе. Именно в них проявляются наиболее существенные свойства самоорганизующихся систем. Согласно современным представлениям, особенностью таких систем является принцип «неравновесного состояния», благодаря которому самоорганизующаяся система никогда не находится в том состоянии, которое в физике называется динамическим равновесием. Неравновесное состояние характеризует систему, развивающуюся в силу внутренне необходимых противоречивых тенденций (Н. П. Кострубин, 1977).

В соответствии со сказанным можно заключить, что самоорганизация систем, характеризующихся устойчивостью, имеет в своей основе две противоречивые тенденции: а) приспособление к определенным ситуациям и шаблонизация соответствующих способов поведения и б) выход за пределы ситуации, ориентация на отдаленные факторы, наличие определенной гибкости, динамичности.

Эти тенденции характеризуют деятельность указанных выше функциональных инвариантов, воплощающих динамическую стабильность, изменчивую устойчивость.

25

Функциональные (опережающие) инварианты определяют внутреннюю цель, неосознанную (что характерно для животного мира) или осознанную (проявляющуюся в деятельности человека).

Чем же определяется возникновение внутренней цели, являющейся, как отмечалось выше, опережающей моделью будущего, моделью еще не достигнутого результата? Возникновение таких целей определяется факторами, благодаря которым возможна (и без которых невозможна) жизнь и деятельность организма: функциональные инварианты определяют поведение самоуправляемых систем, направленных на достижение определенного результата, удовлетворяющего их потребности (Б. С. Украинцев, 1972, с. 174). Таким образом, существенным фактором устойчивости организма являются его *потребности*. Потребности, т. е. «метки», константы, которые направляют и поддерживают деятельность организма в заданных пределах, соединяют его прошлое с его будущим, определяют собой возникновение опережающего результата.

Традиционно потребности рассматриваются как такие характеристики организма, в которых воплощается его *зависимость* от окружающей среды. (Нуждаемость организма в чем-либо, без чего организм не может существовать.) Но вместе с тем потребности есть фактор относительной эмансипированности организма от окружающей среды. В самом деле, потребность организма в тепле делает его зависимым от определенных условий внешней среды. Но благодаря этой потребности вырабатываются и включаются саморегулирующиеся механизмы, поддерживающие внутри организма в определенных, заданных пределах постоянную температуру при изменяющихся температурных условиях внешней среды, и таким образом организм становится относительно эмансипированным от данного фактора. Аналогично обстоит дело и с рядом других потребностей.

Удовлетворение потребностей реализуется деятельностью динамических систем, обслуживающих данную потребность. Наличие врожденных потребностей обеспечивает лишь элементарный уровень устойчивости. В них заложены, так сказать, потенциально-энергетические возможности установления и развития как связей организма со средой, так и его относительной эмансипации от внешних воздействий. Конкретная реализация

26

этих возможностей происходит в результате деятельности динамических систем. Особенностью живых систем, находящихся на низких этапах процесса эволюции, является, так сказать, «окаменение» функциональных инвариантов: не только потребности, но и динамические системы, их обслуживающие, во многом врожденны, шаблонизированны в жестко записанной программе.

Итак, инвариантные аспекты устойчивости определяются функциональными или опережающими инвариантами, которые включают в себя относительно неизменные константы (потребности) и динамические способы их удовлетворения. По мере развития живых систем происходит «дешаблонизация» динамических систем и в соответствии с этим увеличение гибкости самих функциональных инвариантов.

Динамические системы, играющие на низших ступенях эволюции узкоограниченную роль обслуживания соответствующей потребности, постепенно развиваются, становятся все более подвижными, все более свободными от шаблонов. Они относительно эмансипируются от инвариантных систем, которые обслуживают, получают известную самостоятельность. В деятельности системы наряду с ее инвариантными

свойствами все более выделяется ее изменчивый, вариативный характер.

Последнее, во-первых, сказывается в том, что система уже не только обслуживает инварианты-потребности, но и активно воздействует на них¹². Во-вторых (что, пожалуй, важнее), динамическая система начинает вырабатывать собственные инварианты, которые, укрепляясь, могут по своей силе, напряженности, энергетическому потенциалу сравняться с первичными функциональными инвариантами и даже превосходить их. По-видимому, именно динамические системы, вырабатывающие собственные инварианты, оптимально способны к той динамической стабильности, которую можно назвать устойчивостью организма.

27

Подведем итог сказанному. Устойчивость — свойство целостного организма, она есть активность самоорганизации. Факторами устойчивости являются избирательная деятельность организма, определенная направленность ее мотивационных установок, иерархизация этих установок; устойчивость — следствие усложняющихся связей между организмом и средой. В основе этой связи — единство внутренне противоречивых тенденций: приспособления к непосредственным воздействиям и ориентации поведения на отдаленные факторы. Увеличение независимости организма от непосредственно действующих факторов связано с увеличением и упрочением его зависимости от факторов более отдаленных, выходящих за пределы данной, конкретной ситуации; на биологическом уровне такой выход за пределы ситуации определяется функциональными инвариантами, «настроенными» на отдаленный результат. Функциональные инварианты формируются на основе потребностей организма.

В какой же мере изложенная характеристика устойчивости может помочь в анализе проблемы устойчивости личности? Устойчивость организма и устойчивость личности — две качественно различные ступени развития. Являясь продуктом социального развития человека, устойчивость личности имеет ряд коренных отличий от биологической устойчивости. Укажем некоторые из них.

На уровне биологической устойчивости эмансипированность организма от внешней среды есть по существу результат приспособления к ней; в условиях социального развития возникает новый, качественно отличный уровень эмансипации человека от непосредственного воздействия среды, когда человек начинает господствовать над ситуацией, нейтрализуя и преобразуя непосредственно действующие факторы.

Устойчивость организма является в основном результатом изменения его природы (И. П. Дубинин, 1972); для устойчивости личности характерна способность человека преобразовывать собственное поведение в соответствии с определенными потребностями и намерениями. Только человек может формировать внутреннюю цель своего дальнейшего развития (Б. С. Украинцев, 1972). Чем более сложной и творческой является деятельность человека, тем большую роль в детерминации

28

ее конечных результатов играет осознанный уровень системы регулирования деятельности (О. А. Конопкин, 1977).

Биологическая устойчивость определяется инвариантами, выработанными в процессе биологической эволюции организмов; устойчивость личности предполагает наличие нравственных инвариантов, аккумулирующих в себе сложнейшие отношения социальной действительности.

Биологические инварианты формируются произвольно в ходе длительной эволюции; выработка нравственных инвариантов — результат сознательного усвоения и присвоения человеком существующих в обществе нравственных норм и образцов. Появившись на свет, ребенок, будучи саморегулирующимся организмом, еще не является личностью. Процесс его социальной самоорганизации начинается фактически с нуля. Механизмы последней формируются в процессе воспитания. А это особо трудная задача, поскольку социальная среда несравненно сложнее, многозначнее и изменчивее биологической, в которой живет и развивается организм. Устойчивость личности определяется социальными условиями и характером воспитания и в зависимости от этого может быть различной и не достигать того уровня, который характеризуется способностью личности эмансипироваться от ситуации, преобразовывать окружающую среду и собственное поведение.

Следует отметить, что, хотя биологическая устойчивость и устойчивость личности в корне отличаются друг от друга, анализ биолого-кибернетического аспекта устойчивости позволил сформулировать следующие положения, значимые для дальнейшего рассмотрения интересующей нас проблемы.

1. Устойчивость личности, являясь высшим этапом развития устойчивости, остается при этом *устойчивостью самоорганизации*.

2. Психологическую сущность устойчивости личности составляет специфически личностная ориентация на отдаленные факторы.

В чем специфика такой ориентации? Как потребности сказываются на отдаленной ориентации личности?

¹² Здесь уместно привести слова К. Маркса о коренном изменении потребностей человека: «Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 12, С 718).

В последующих разделах мы попытаемся ответить на эти вопросы.

29

О субъектном подходе к рассмотрению личности

При субъектном подходе в характеристике личности, в поведении человека подчеркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что человек не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано, и это позволяет ему стать хозяином своей судьбы. Но тогда встает вопрос: как соотносятся внутренняя детерминация поведения человека и внешние обстоятельства, иными словами, как соотносятся индивидуальное и социальное?

Из домарксистских философов эту проблему наиболее подробно разработал И. Кант. Категорический императив «поступай согласно такой максиме, которая в то же время сама может стать всеобщим законом» означал, что поведение и психика человека не сводятся к его индивидуальности (1965, т. 4(1), с. 279). Подчинение всеобщему закону, по Канту, происходит не автоматически, ибо целью нравственного императива является человек как *субъект*: субъект целей, т. е. само разумное существо, должен всегда полагаться в основу всех максим поступков не только как средство, но и как высшее ограничивающее условие в применении всех средств, т. е. так же как цель (там же, с. 280). Поэтому нравственный императив реализуется в ходе нравственного самоопределения¹³: «...в личности нет, правда, ничего возвышенного, поскольку она подчинена моральному закону, но в ней есть нечто возвышенное, поскольку она *устанавливает* этот закон и только потому ему подчиняется» (там же, с. 283). Отсюда Кант делает весьма значимый для рассмотрения интересующей нас проблемы вывод: «Свободная воля и воля, подчиненная нравственным законам,— это одно и то же» (там же, с. 290).

Самостоятельность человека обусловлена тем, что он опирается на принципы, значимые для каждого. Этим человек разума отличается от подражателя. «Подражатель же, как обезьяна, слепо копирует человека, у которого есть характер» (И. Кант, 1968, т. 6, с. 542). «Характер означает, что человек почерпает правила своих действий из самого себя и из общечеловеческого достоинст-

30

ва» (И. Кант, 1907, с. 90). Характер, по мнению Канта, есть господствующий в человеке принцип, в соответствии с которым он направляет свои способности и качества. Можно иметь доброе сердце и все-таки не иметь характера, завися от минутных увлечений, а не действуя по принципу. Для характера требуется прочность и единство принципа. Формирование ориентации на собственные принципы должно быть, по мысли Канта, главным в воспитании ребенка. Ребенок должен действовать по принципам, в справедливости которых он сам убежден (там же, с. 65). Таким образом, в системе Канта человек приобретает эмансипированность благодаря опоре на нравственный принцип, который существует в самом себе. «Это, — писал Гегель, — доставило кантовской философии величайшее распространение и симпатию; к ней в высшей степени влекла та ее мысль, что человек *обретает в самом себе безусловно прочный, устойчивый центр*» (курсив наш. — В. Ч.) (1935, т. XI, кн. 3, с. 444). Однако сам «устойчивый центр» сконструирован Кантом, по сути дела, формально. Как признает тот же Гегель, моральность в кантовской философии сводится к должностованию и остается «потусторонней» (там же, с. 445—446).

Следует отметить, что положение Канта о категорическом нравственном императиве, хотя и в искаженно идеалистической форме, отражает тот факт, что нравственные нормы и принципы «кристаллизуют в себе конденсаты многовековой исторической памяти» (О. Г. Дробницкий, 1974, с. 278), что они подчеркивают не только то, что *есть*, но и то, что *должно быть* в отношениях между людьми (В. Г. Иванов, Н. В. Рыбакова, 1963), что следование нравственным требованиям в известном смысле выводит человека за пределы своих непосредственных возможностей, своей внутренней природы¹⁴.

Нравственный императив, по Канту, источник устойчивости индивида. Кант указывает на необходимость формирования в человеке «чистых» нравственных побуждений. «Нравственность тем больше имеет силы над человеческим сердцем, чем более чисто она представле-

31

на» (1965, т. 4(1), с. 493). Но вместе с тем в учении Канта всеобщий нравственный долг противопоставляется личному счастью человека: «Всякая примесь мотивов личного счастья препятствует тому, чтобы моральный закон имел влияние на человеческое сердце» (там же). Гегель замечает по этому

¹³ На нравственное самоопределение как на характерную черту этических взглядов Канта указывает ряд его исследователей (И. Ф. Беляев, 1923; В. Ф. Асмус, 1965; О. Г. Дробницкий, 1974).

¹⁴ В этой связи показательна данная Кантом следующая характеристика личности: «*Долг! Ты возвышенное, великое слово... где же твой достойный тебя источник... Это может быть только то, что возвышает человека над самим собой... Это не что иное, как личность...*» (1965, т. 4 (1), с. 413—414).

поводу, что у Канта моральность как раз и состоит в антагонизме разума к чувственности (Гегель, 1935, т. XI, кн. 3, с. 447). Соединение личного счастья и нравственности Кант, по замечанию Гегеля, переносит в область потустороннего (там же, с. 446). В реальной же действительности человек обречен постоянно бороться со своими склонностями, чувствами, душевными порывами, подавлять и ограничивать их с тем, чтобы укротить «дикость», нейтрализовать «животную» природу человека.

Таким образом, в концепции Канта личность в результате противопоставления социального (в данном случае всеобщий нравственный закон) и индивидуального (склонности, чувства человека) оказывается «разорванной»¹⁵, и последующим немарксистским концепциям, в том числе и современным буржуазным, эту разорванность преодолеть не удалось.

Вывод Канта о неизбежности борьбы человека с собственной «животной» природой нашел своеобразное выражение в концепции З. Фрейда, выдвинувшего тезис о борьбе между сознательным и бессознательным, о стремлении сознания («моральной цензуры») обуздать и подавить непосредственные импульсы и влечения. Но если учение Канта проникнуто верой в могущество нравственного императива, то Фрейд подчеркивает силу рвущихся на свободу инстинктов. Социализированными, по Фрейду, являются лишь сознательные устремления индивида. Бессознательное же является чисто психическим, имманентно присущим индивиду и по существу асоциальным. Фронт борьбы между психическим и социальным проходит, таким образом, внутри индивида. В концепции Фрейда может быть построена лишь модель личности, разрывающейся внутренними противоречиями, личности неустойчивой: «Я» балансирующее на пороховой бочке рвущихся на свободу инстинктов и зажатое, как в тисках, с одной стороны, «моральной цензурой» (сверх «я»),

32

с другой, глубинными силами организма («оно») (З.Фрейд, 1913).

В концепции Фрейда обращает на себя внимание двойственный характер социального: с одной стороны, социальное в определенных своих проявлениях связывается с чисто биологическими факторами (сексуальным инстинктом, инстинктом разрушения), с другой, — социальное (выражающееся в совести, моральной цензуре) характеризуется как сила, призванная ограничивать, подавлять бессознательные устремления индивида. Эта двойственность весьма примечательна: она выявляет тот факт, что Фрейд вынужден признать ограниченность характеристики социального как непосредственного порождения психических факторов и вместе с тем в рамках своей концепции он не может выйти за пределы этой характеристики. Следует подчеркнуть, что ни представителям неофрейдизма, ни исследователям, принадлежащим к другим направлениям современной буржуазной психологии, по существу не удалось преодолеть фрейдовской ограниченности в понимании соотношения психического и социального.

В ряде современных буржуазных концепций личности в качестве лейтмотива звучит мысль о противопоставленности личности и общества, о подавлении личности обществом, о растущем по мере развития общества разрыве между обществом и личностью, о нивелировке и регрессе личности. Этой тенденции приписывается абсолютный внеисторический характер. Определенным выходом в этих условиях считается конформное поведение: личность отдает обществу свою самостоятельность, получая взамен «спокойную жизнь» и возможность удовлетворять свои насущные потребности. «Цена социального принятия есть конформизм и потеря независимости», — заявляет Д. Генри в работе с весьма красноречивым названием — «Культура против человека» (J. Henry, 1963). «Наш век может быть назван веком конформизма», — утверждают Д. Креч, Р. Кратчфилд и Б. Баллэчей (D. Krech, R. S. Crutchfield, B. Ballachey, 1962).

Ряд исследователей утверждают, что индивидуальная мораль гуманна по своей природе, но ей противостоит «недоброжелательная сила» социальной системы (S. Milgram, 1974). Отсюда один выход: необходимо опереться на индивидуальную мораль и противопоставить ее социальному влиянию. Такая точка зрения выступает,

33

в частности, в концепции одного из ведущих исследователей проблемы конформизма — С. Аша. Индивидуальные особенности личности для него являются фундаментальными факторами общественной жизни. «Не может быть сомнения в том, — пишет он, — что личная независимость и недостаток ее есть факты *решающие* (сгисиал) (курсив наш. — В. Ч.) для социальной жизни». И далее: «Когда индивиды отменяют свои способности думать и оценивать собственными силами, когда они перестают самостоятельно относиться к вещам и личностям, когда они передают инициативу и полномочия другим, они изменяют социальный прогресс в сторону его радикальной произвольности» (S. Asch, 1962, с. 300).

Здесь все поставлено с ног на голову: не определенные социальные факторы формируют личность, характерную для конформиста и «отменяющую свои способности думать и оценивать», а наоборот, потеря индивидом своей самостоятельности ведет к изменению социальных отношений и социального прогресса.

¹⁵ «Долг и обязанность — только так мы должны называть наше отношение к моральному закону» (И. Кант, 1965, т. 4(1), с. 409).

Таким образом, здесь мы имеем дело с тенденцией психологизировать социальные факторы. Но наиболее отчетливо эта тенденция проявляется у представителей ныне модного направления — гуманистической психологии: Г. Оллпорта, А. Маслоу, Ш. Бюллер, Р. Мея¹⁶.

Следует отметить, что в концепции этих исследователей есть целый ряд привлекательных моментов. Они выступают с критикой современного буржуазного общества, которое принуждает своих членов к конформизму, против дегуманизации личности в условиях современных буржуазных отношений (R. May, 1969; A. Maslow, 1973); стремятся к целостному изучению личности, при котором должна сохраниться индивидуальность, уникальность человека; подчеркивают роль творческого начала, ориентации на будущее в формировании личности (G. Allport, 1961; A. Maslow, 1969). В противовес гомеостатическому рассмотрению личности, который основывается на прин-

34

ципе равновесия между индивидом и средой, гуманистические психологи считают, что жизнь личности — это процесс непрерывного ее становления (G. Allport, 1954), в ходе которого происходит самоактуализация личности, раскрытие ее потенциальных возможностей (A. Maslow, 1954), эмансипация личности от воздействия обстоятельств (G. Allport, 1961). Многообещающим выглядит стремление гуманистических психологов преодолеть психоаналитический тезис об изначальной враждебности личности и общества.

Вместе с тем пути к достижению эмансипированности, на которые указывают гуманистические психологи, являются иллюзорными: в основе их построений лежит ложный принцип психологизации социальных факторов. Так, по мнению Оллпорта, эмансипированность личности есть проявление имманентно присущего человеку определенного стиля жизни, стремления к индивидуальности, уникальности (G. Allport, 1961). По мысли Маслоу, автономия и сила личности — следствие опять-таки имманентно присущей определенным людям эмоциональной уравновешенности (A. Maslow, 1971). Здесь проявляется характерная для целого ряда буржуазных теорий личности тенденция: исследователи не могут не признать, что личность формируется под влиянием социальных факторов¹⁷ и вместе с тем социальность оказывается лишь определенным условием, способствующим проявлению спонтанно присущих индивиду сил¹⁸. Вместе с тем социальность характеризуется как сила, враждебная индивиду, разрушающая эмансипированность его личности (S. Milgram, 1974); индивид, реализуя свои потенции, должен преодолеть враждебное воздействие социальной среды. «С самого начала своей жизни, — пишет Оллпорт, — ребенок сопротивляется подавляющим воздействиям своего социального окружения. Всю свою жизнь

35

человек старается примирить две тенденции в становлении личности — родовую и собственно личностную: одна делает из него зеркало, другая зажигает над ним свет индивидуальности» (G. Allport, 1954, с. 35).

Основная тенденция рассмотрения личности в немарксистской литературе связана с предпринятой еще в системе Канта попыткой выйти в анализе поступков человека за пределы отдельного индивида, что привело к созданию модели личности, в которой социальное господствует над индивидом, подавляет его индивидуальность, ограничивает его психическое развитие¹⁹. Буржуазные теории личности от психоанализа до гуманистической психологии фактически ограничивают свои построения рамками этой модели. Проблема эмансипированности личности, формирования ее активности в процессе социальной жизни остается нерешенной прежде всего вследствие категорического противопоставления социального и индивидуального. Указанные исследователи абстрагируются от того фундаментального факта, что сам индивид прежде всего социальное, общественное существо²⁰.

¹⁶ Мы не ставим своей задачей подробный анализ этого направления, характеристика которого содержится в ряде работ советских авторов (Л. С. Каганов, 1974; Л. И. Анцыферова, 1974; М. Г. Ярошевский, 1973). Правда, эту характеристику нельзя признать достаточно полной. Наша цель на примере этого направления выявить типичные особенности подхода буржуазных исследователей к проблеме эмансипированности личности. Подробный анализ гуманистической психологии с этой точки зрения сделан в проведенной под нашим руководством работе Т. Слеповой (1976).

¹⁷ Следует отметить, что буржуазные исследователи своеобразно трактуют социальное, обозначая этим термином культуру, язык, даже некоторые хозяйственные и экономические факторы, но при этом избегают понимания социального как общественных отношений (К. А. Абульханова-Славская, 1974).

¹⁸ Это, например, отчетливо проявляется в характеристике А. Маслоу так называемой психологической свободы в отношении человека с внешней средой: «...собственно личные цели являются первичными детерминантами, а внешний мир представляет собой лишь средство для целей самоактуализирующейся личности. Это и есть психологическая свобода» (A. Maslow, 1954, с. 117).

¹⁹ Недаром в литературе мы встречаем такую, быть может, несколько заостренную, но весьма выразительную, характеристику этой стороны его учения: Кант выставил «леденящий живую душу категорический императив — какую-то совесть пустыни под недостигаемо-космологическим блеском звезд. Это совесть устава, субординации и порядка, но не живого чувства» (Д. В. Голосовкер, 1963, с. 97, 98).

²⁰ «Изыятие» индивида из социальной среды — характерная черта современной буржуазной психологии (К. А. Абульханова-Славская, 1974).

Марксистское понимание личности основывается на признании общественной сущности человека. «Даже тогда, — пишет Маркс, — когда я занимаюсь *научной* и т. п. деятельностью — деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, — даже и тогда я занят общественной деятельностью, потому что я действую как человек» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 118). «Не следует, — противопоставлять «общество», как абстракцию, индивиду. Индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни — даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими, проявления жизни — является

36

проявлением и утверждением общественной жизни» (там же, с. 119). Процесс развития индивида, формирование его как субъекта, по Марксу, есть процесс общественный и вне общества невозможный. Разделение труда имеет своим следствием отчуждение человека от его родовой сущности, отчуждение человека от человека (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 94), возникновение антагонистических отношений между личностью и обществом.

Однако развитие производительных сил приводит к уничтожению этих форм отчуждения, при этом не только устраняется противоречие между развитием отдельного индивида и развитием общественной жизни, но целостное и всестороннее развитие индивидов становится содержанием общественной жизни. «На место экономического богатства и экономической нищеты становятся богатый человек и богатая человеческая потребность» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 125), ибо «если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем же иным является богатство, как не универсальностью потребностей, способностей, средств потребления, производительных сил и т. д. индивидов, созданной универсальным обменом? Чем иным является богатство, как не полным развитием господства человека над силами природы, т. е. как над силами так называемой «природы», так и над силами его собственной природы? Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека...» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 46, ч. I, с. 476).

Дать человеку подлинное богатство путем реализации его человеческих сил, возможностей, дарований — эта мысль Маркса не является ни мечтой утописта, ни предсказанием ученого-созерцателя, ожидающего, когда стихийное развитие производства приведет к изменению общественной жизни. Активная, революционная направленность марксизма со всей определенностью была подчеркнута Марксом в его знаменитом 11-м тезисе о Фейербахе: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но. Дело заключается в том, чтобы *изменить* его» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 266). Марксизм, таким образом, воедино связал задачи объяснения и изменения мира. На субъективную сторону деятельности человека Маркс обращает внимание в 1-м тезисе о Фейербахе: «Главный недостаток всего предшествующего материализма, включая и феийербаховский, заключается в том,

37

что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно» (там же, с. 264). И в другом месте, отмечая активную позицию индивида как субъекта социальной практики, он характеризует человеческую историю как «деятельность преследующего свои цели человека» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 2, с. 102).

Таким образом, работы Маркса содержат методологические предпосылки для субъектного подхода к рассмотрению личности. Эти предпосылки реализуются в исследованиях советских психологов (С. Л. Рубинштейн, 1973; К. А. Абульханова-Славская, 1973, 1974; Е. В. Шорохова, 1974; А. И. Титаренко и др., 1972; М. Г. Журавков, 1974)²¹. Исследователи подчеркивают, что психические факторы выступают в жизни человека не только как обусловленные, но вместе с тем и как обуславливающие; определяемые условиями жизни человека, психические факторы обуславливают его поведение и деятельность (С. Л. Рубинштейн, 1959, с. 19). «Характеризуя деятельность субъекта, весьма важно не упускать из виду, что влияние на него оказывают не только экономические отношения. В форме продукта объективации опредмеченное бытие человека поступает в оборот жизни и осваивается другими людьми и в духовном, а не только в экономическом плане» (С. Л. Рубинштейн, 1973, с. 364). Будучи продуктом социальных отношений, поведение человека обусловлено не только внешней, но и внутренней детерминацией. Этический смысл принципа детерминизма «заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. Только внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивления, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое

²¹ Следует отметить, что субъектный подход находит признание и среди психологов социалистических стран. Роли активности личности как субъекта деятельности в социалистическом обществе был посвящен доклад А. Коссаковского на психологическом конгрессе в ГДР [А. Kossakowski, 1977].

приспособление к ним» (там же, с. 382).

Таким образом, при субъектном подходе признание социальной детерминированности личности отнюдь не

38

означает поглощения индивида социальностью²². Личность понимается как субъект²³ жизни и деятельности: «...чтобы быть личностью, нужно быть субъектом» (П. Я. Гальперин, 1976, с. 143). Разумеется, «уровень субъектности» личности зависит от характера общественных отношений. «Лишь с ликвидацией капиталистических отношений, эксплуатации человека человеком,— замечает по этому поводу Б. Г. Ананьев, — личность в полной мере становится субъектом деятельности и ее истинная ценность начинает измеряться творческим вкладом в общественное развитие» (1980, т. 1, с. 140). Дальнейшая разработка субъектного подхода в изучении личности приобретает особую остроту в условиях борьбы с различными школами неопозитивизма. Упомянем в этой связи две характерные черты этого популярного в настоящее время направления в буржуазной науке.

1. Недооценка роли научно-теоретического знания в развитии науки. По мнению представителей Неопозитивизма, функция теоретического знания сводится к установлению чисто формальных связей (упорядочивания) между эмпирическими данными (В. С. Швырев, 1966).

2. Отход от изучения внутренних состояний человека, характеристика терминов, относящихся к субъективным аспектам человеческой деятельности, как якобы ненаучных, принятие бихевиористских взглядов на психику и личность (М. С. Комаров, 1979).

Следует отметить, что недооценка активности человека, субъективного аспекта человеческой деятельности имеет место и в некоторых марксистских работах. Одним из примеров такого рода является книга Л. Сэва «Марксизм и теория личности» (1972). Мы имеем здесь довольно парадоксальный случай: работа, специально посвященная анализу взглядов Маркса на личность, недостаточно реализует марксистское положение об активности личности, о человеке как субъекте социальной практики. Остановимся на этой работе подробнее. Сэв проследил

39

развитие идей К. Маркса о человеке как общественном существе, начиная с его ранних работ, кончая «Капиталом». Его анализ «Экономическо-философских рукописей 1844 года», экономических работ 1856—1859 гг. и «Капитала» несомненно представляет интерес для психолога. Достоинством работы Сэва является его трактовка роли социальных условий в формировании личности, сочетающаяся со стремлением (на этом мы еще остановимся особо) не растворить личность в социальном. Сэв справедливо утверждает, что «психология *провозглашала* определяющую роль социальных факторов в формировании личности наивно и противоречиво, ибо не понимала, что общественные отношения являются не только *внешними факторами*, но самой сущностью личности» (Л. Сэв, 1972, с. 234). Основываясь на работах К. Маркса, он выдвигает тезис о том, что личность должна изучаться в процессе реальной трудовой деятельности. А это положение весьма значимо для психологии.

Вместе с тем при переходе от анализа философского наследия Маркса к решению конкретных психологических проблем теории личности автор недостаточно реализует положение Маркса о личности как субъекте социальной практики. Остановимся на дискуссионных положениях книги. Автор, рассматривая личность как своеобразную систему общественных отношений, справедливо критикует так называемый философский гуманизм за признание независимой от общественных отношений свободы индивида. Вместе с тем Сэв отвергает мысль о том, что индивиды не сводятся к общественным отношениям (1972, с. 188). Характеризуя будущее коммунистическое общество, Сэв пишет: «... проблема состоит в том, чтобы создать исторические условия, в которых каждый индивид смог бы безгранично *ассимилировать* (курсив наш. — В. Ч.) богатство объективного общественного наследия, что в принципе невозможно в условиях классового общества» (там же, с. 190). Таким образом, на долю личности приходится «ассимиляция» того, что дает ей общество. По мысли автора, такая позиция противостоит как так называемому физиологическому материализму, не учитывающему общественных отношений, так и уже упоминавшемуся философскому гуманизму с его теорией трансцендентной свободы. Вместе с тем в работе Сэва остается нереализованным положение, сформулированное им самим; «Своеобразие лич-

40

ности (хотя оно обусловлено социально) должно признаваться существенным, если психология личности

²² Как уже отмечалось, признание фатальности подчинения индивида социальности — следствие односторонней характеристики последней: утверждается, что подчинение индивида обществу Социально, а самостоятельность индивидуальна и находит свое выражение в асоциальном поведении, противопоставлении индивида обществу.

²³ *Субъект* — носитель предметно практической деятельности и познания... источник активности, направленной на *объект* (Философская энциклопедия, т. 5, с. 154).

не является ложной наукой» (там же, с. 67). Трудно согласиться с тем, что личность только «ассимилирует» внешние условия. К. А. Абульханова-Славская, анализируя данную К. Марксом в «Экономических рукописях 1857— 1859 годов» характеристику индивида в процессе производства, приходит к выводу, что Маркс не сводит индивида к метафизически спроецированной на него общественной сущности, а рассматривает процесс обособления и развития индивида в исторически развивающихся общественных отношениях (К. А. Абульханова-Славская, 1973, с. 19).

Полемизируя с концепцией философского гуманизма, Сэв совершенно справедливо критикует их понимание трансцендентной свободы, но вместе с тем он недостаточно, на наш взгляд, подчеркивает другую сторону этой проблемы — своеобразие личности как продукта общественных отношений. Постараемся показать, что такая постановка проблемы в концепции автора далеко не случайна.

В этой связи представляет интерес точка зрения Сэва на природу психического и физиологического, на взаимоотношения физиологии и психологии. Автор высказывает ряд бесспорных для материалистической психологии мыслей, в частности о нервном, физиологическом как основе психического. Однако здесь встречаются и формулировки, настораживающие читателя. «Для сознательного материалиста всякая попытка выделить какую-то часть психического, которая по своей природе не поддавалась бы физиологическому подходу, — будь то сознание, «субъективное изменение деятельности», «внутренний мир» и т. п., в принципе неприемлема...». Почему же исследование сознания должно ограничиться физиологическим подходом? — недоумевает читатель. Однако, если дочитать до конца этот абзац, недоумение рассеивается: «Мы совершенно недвусмысленно признаем, что психическая жизнь является *полностью материальной*, в противном случае мы отказываемся от всякой научной строгости» (Л. Сэв, 1972, с. 262).

Итак, здесь мы видим вполне последовательную точку зрения: психика материальна, она сводится к нервным, физиологическим процессам, а потому и исследоваться должна только и исключительно физиологическими мето-

41

дами²⁴. Эта точка зрения и вытекающая из нее мысль о необходимости и неизбежности поглощения психологии физиологией излагается и в других местах книги. Всякая наука о психике, которая занималась бы чем-то отличным от нервной деятельности, является идеалистической (там же, с. 263), а отсюда «...значительная часть того, что сегодня обычно выступает как зависящее от *внутренне самостоятельной психологии*, будет рано или поздно поглощена нейрофизиопсихологией» (там же). Неверно, считает Сэв, определять психофизиологию как смежную науку. Это значит сделать признание, что психология, как и физиология, является открытой дверью в область специфическую, область отличного от физиологического (там же, с. 265). В действительности же развитие психофизиологии должно быть процессом преобразования прежних психологических проблем, трактуемых в конечном счете идеалистическим образом, в физиологические проблемы, т. е. в проблемы психического, трактуемого материалистическим образом. И далее: «Психическая деятельность может быть исследована чисто объективно» (там же).

Яснее не скажешь! Лишь физиологический подход, по мнению Сэва, является материалистическим подходом к человеческой психике, лишь физиологические методы являются объективными методами исследования психической деятельности человека. Приведем еще одно высказывание, характеризующее эту сторону концепции автора: «Само написание термина «психофизиология», где только половина слова «психология» выступает из пасти физиологии, свидетельствует, что материалистическая физиология в широком понимании этого слова уже поглотила значительную часть старой психологии. Можно быть уверенным, что и оставшаяся часть последует за первой» (там же, с. 266).

Для концепции Л. Сэва характерна определенная недооценка субъектного подхода к изучению личности. Это проявляется, с одной стороны, в сведении личности к об-

43

щественным отношениям, с другой, в сведении психического к физиологическому. При этом автор исходит из того, что если не сводить личность к общественным отношениям, то нельзя удержаться при рассмотрении личности на почве исторического материализма; если не сводить психическое к физиологическому, нельзя «вырваться из плена» идеалистической психологии. Именно эти предпосылки, которые не представляются нам достаточно убедительными, приводят к тому, что теряется специфика, своеобразие личности, происходит то, против чего предостерегал сам автор: личность «растворяется» в общественных отношениях. Ибо после того, как мы признали, что личность есть продукт общественных отношений, необходимо сказать, в чем же специфика этого «продукта» по сравнению с

²⁴ Нельзя не вспомнить в этой связи критического замечания В. И. Ленина в адрес И. Дицгена, утверждавшего, что и нечувственное представление чувственно, материально, т. е. действительно, и что «Дух не больше отличается от стола, света, от звука, чем эти вещи отличаются друг от друга»... Тут явная неверность. Что и мысль и материал «действительны», т. е. существуют, это верно. Но назвать мысль материальной — значит сделать ошибочный шаг к смешению материализма с идеализмом» (В. И. Ленин, т. 18, с. 257).

другими, в чем его, так сказать, «видовое отличие».

В чем причины указанных недостатков книги, автор которой является убежденным марксистом²⁵, прекрасно ориентирующимся в философии и политэкономии Маркса? Анализ той части работы, в которой изложены психологические проблемы личности, убеждает читателя в своеобразии позиции Л. Сэва, а слабость его позиции, судя по всему, связана с трактовкой психологии как совокупности психологических следствий, непосредственно выведенных из положений диалектического материализма и политэкономии²⁶.

Между тем для развития психологии личности необходим иной подход: создать психологическую теорию личности на основе марксистской философии и политэкономии. Недооценка роли психологической теории (и да-

43

же больше — отказ психологии как науке в праве на существование и призыв к замене ее физиологией) приводит к тому, что в психологическом анализе Сэва фактически исчезает человек как субъект социальной практики, как активный деятель, преобразующий окружающую среду и собственное поведение.

Проблема действенности субъекта в советской психологии находит свое конкретно психологическое выражение в анализе деятельности, посредством которой личность включается в жизнь общества. Принцип деятельности рассматривается в работах С. Л. Рубинштейна (1973) и особенно обстоятельно проанализирован А. Н. Леонтьевым в его монографии 1975 г. «Деятельность, сознание, личность», которая по значимости и глубине обсуждаемых проблем, несомненно, является крупным событием в современной психологии. Несмотря на отмечаемые рядом специалистов (К. А. Абульханова-Славская, 1973; Б. Ф. Ломов, 1979) недостатки позиции А. Н. Леонтьева, не следует забывать, что именно деятельностный подход позволил разработать ряд фундаментальных проблем психологии. Такова, например, созданная В. В. Давыдовым теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, 1972; 1977)²⁷.

Если же анализ деятельности становится самодовлеющим и основа личности характеризуется лишь как «особое строение целокупных деятельностей» (А. Н. Леонтьев, 1975, с. 209), то, как нам кажется, опасность такой тенденции прежде всего в том, что стираются грани между объективными проявлениями личности и ее внутренней структурой. По-видимому, здесь в определенной степени проявляется реакция на распространенный в зарубежной психологии подход к личности, согласно которому основу личности составляет внутренняя имманентно присущая человеку структура определенных особенностей и стремлений, которые являются первичными детерминантами его поведения (как мы видели, такое понимание личности характерно для представителей гуманистической психологии).

44

Однако, отвергая подобное понимание как психологизирующее и даже биологизирующее социальную сущность личности, неправомерно впадать в другую крайность. Признание социальной природы личности не должно вести к стиранию грани между внешним и внутренним, между объективным и субъективным. Необходимо раскрыть, как социальное проявляется во внутреннем, психическом, имея в виду при этом, что внутреннее, психическое, субъективное, формируясь в процессе социальной жизни и деятельности, вместе с тем не сливается с внешним, объективным. Отождествляя сущность личности с интериоризованной, внутренней деятельностью, мы делаем шаг не только к стиранию граней между объективным и субъективным, но и к определенной недооценке субъектного подхода к личности; последняя начинает пониматься скорее как *внутренний момент деятельности* (А. Н. Леонтьев, 1975, с. 159), чем как *субъект деятельности*²⁸.

Данный вопрос имеет не только теоретическое, но и весьма актуальное практическое значение. В советской психологии признано, что формирование качеств личности возможно лишь при учете наличных потребностей и мотивов, на основе их развития и преобразования (С. Л. Рубинштейн, 1973; А. Н. Леонтьев, 1965; Л. И. Божович, 1968). Нужно также иметь в виду, что смена определенных возрастных этапов

²⁵ Нельзя не отметить в этой связи другую работу Сэва, посвященную критическому анализу современной французской философии, где автор, в частности, дает содержательную характеристику марксистского подхода к человеку: «Марксизм видит в основе моральной проблемы политическую проблему, дает политике глубоко нравственное содержание: уничтожение эксплуатации человека человеком — самого большого общего знаменателя всего нравственного зла, — открывает путь самой грандиозной *массовой морализации*, какую только знал человек. Вот что в нашем понимании значит не забывать человека» (1968, с. 366). Отстаивание и пропаганда марксистского принципа «не забывать человека» — несомненная заслуга Л. Сэва.

²⁶ В литературе подчеркивается, что эффективность методологической функции материалистической диалектики снижается, когда ее категории низводятся до уровня базисных, исходных понятий данной научной теории (В. Л. Алтухов, 1979).

²⁷ В этой теории задачи учебной деятельности рассматриваются с точки зрения реализации скрытых познавательных возможностей ребенка, развития его творческих сил, формирования особой потребности теоретического отношения к действительности, а такое рассмотрение можно охарактеризовать как субъектный подход к личности.

²⁸ Основопологающим, нам думается, в данном случае является положение Маркса о том, что в отличие от животного, которое тождественно со своей жизнедеятельностью, человек делает свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 93).

сопровождается специфическим изменением потребностей и мотивов ребенка и подростка²⁹. В этой связи следует подчеркнуть значение потребностей при рассмотрении психологии личности.

А. Н. Леонтьев дал ряд интересных и значимых характеристик потребностей. «До своего первого удовлетворения,— пишет А. Н. Леонтьев, — потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность...» (1975, с. 190). При таком понимании кажется, что потребности исчезают из

45

психологии, но это не так, из психологии исчезают не потребности, а лишь их абстракты, «голые», предметно не наполненные потребностные состояния субъекта (там же). Нельзя не согласиться с автором, что предмет жестко не записан в «потребностном состоянии» субъекта и что «потребность как внутренняя сила может реализоваться только в деятельности» (там же). Развитие личности необходимо предполагает «смещение потребностей на созидание, которое не знает границ» (там же, с. 226). Личность становится субъектом, которому на каждом повороте жизненного пути нужно от чего-то освобождаться, что-то утверждать в себе и, что особенно важно, для этого нужно действовать, а не только «подвергаться влияниям среды» (там же, с. 216). В процессе развития личности возникает «внутреннее движение в системе индивидуального сознания», которое А. Н. Леонтьев образно назвал движением «по вертикали» (там же с. 217); личность рассматривается как *новое* качество, порожаемое движением объективных общественных отношений, «она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою *человеческую* жизнь» (там же, с. 224).

Из анализа потребностей А. Н. Леонтьевым следует одно важное положение: социальная сущность потребности выражается не только в том, что потребность формируется под влиянием социальных условий, но и в том, что в процессе социального развития личности формируются высшие человеческие потребности, вплоть до потребности в самоосуществлении («делать дело своей жизни»). Однако логика анализа потребностей требует включить характеристику высших социальных потребностей в единую линию развития личности.

В вопросе о том, что должно лежать в основе изучения личности — потребности или деятельность, нам думается, наиболее правомерной является позиция: потребности, формирующиеся в процессе деятельности. Отсюда следует, во-первых, что изучение личности не должно ограничиваться лабораторным экспериментом, а должно проводиться в условиях реальной деятельности учащихся; во-вторых, что изучение личности должно предполагать прежде всего рассмотрение определенной структуры, иерархии потребностей.

Почему прежде всего потребностей? Во-первых, потому, что в человеческих потребностях наиболее отчетливо проявляются социальные влияния на человека. При

46

рассмотрении человеческих потребностей становится особенно ясной неправомерность характеристики социальности лишь как внешней, чуждой, противостоящей человеку силы (как отмечалось выше, подобная характеристика социальности имеет место у целого ряда зарубежных исследователей личности). В человеческих потребностях воздействие социальности является наиболее «интимным», наиболее «присвоенным», достигает степени «нужды», существенно определяющей поведение человека. Именно поэтому изучение потребностей и может обеспечить подход к личности как к продукту социального развития. (Разумеется, реализация такого подхода возможна лишь при условии, если мы отвергнем и ограниченное, «гомеостатическое» рассмотрение потребностей, и взгляд на высшие человеческие потребности как имманентно присущие индивиду.) Во-вторых, потому, что потребности существенно концентрируют в себе программу не только сегодняшней, но и будущей жизни и деятельности личности, и, следовательно, изучение потребностей позволяет получить одну из основных характеристик формирования личности³⁰. Наконец, потребности благодаря своей регулирующей функции выступают как наиболее значимый критерий развития личности, особенно нравственного развития.

* * *

Подведем итог сказанному. Лишь с марксистских позиций возможно такое рассмотрение личности, при котором устраняется, с одной стороны, фатальность поглощения личности социальностью, с другой — неизбежность противопоставления индивида социальной среде. Для дальнейшего развития психологии

²⁹ Заметим, что в воспитательной работе школы подчас исчезает главная ее цель — развитие потребностей и мотивов школьника, формирование определенных качеств личности.

³⁰ Л. П. Буева отмечает, что «потребности больше обращены не в прошлое, а в будущее, поэтому в них программируются образцы будущей жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни и предметы удовлетворения живых нужд» (1978, с. 157).

личности важно органически соединить принцип деятельности и субъектный подход в рассмотрении личности. Личность не просто сливается с общественными отношениями и не просто выводится из них. Формируясь в условиях определенных общественных отношений, личность приобретает самостоятельность, *относительную* независимость от них. Ина-

47

че говоря, «устойчивый центр, который человек обретает в себе самом», есть опора на социальное, ставшее индивидуальной особенностью человека.

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время одной из насущных задач развития психологической теории является реализация субъектного подхода к рассмотрению личности. Думается, справедливо утверждение, что в последние годы психологи, занятые решением весьма значимых, глобальных проблем (исследование системы человек — машина, проблема искусственного интеллекта, психология групп и коллективов и т. д.), ослабили интерес к изучению внутреннего мира человека, его индивидуальных особенностей.

Между тем степень активности, самостоятельности личности существенно обусловлена той системой мотивов и потребностей, которая формируется у человека в процессе его социальной жизни и деятельности.

Проблема устойчивости личности была предметом нашего анализа именно потому, что она, на наш взгляд, в наибольшей степени позволяет отразить субъектный аспект рассмотрения личности. Человек может обособляться только в обществе (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 46, ч. I, с. 18). Психологическая сущность такого обособления, психологические условия, влияющие на формирование активной жизненной позиции личности, ее относительную освобожденность от непосредственных воздействий ситуации, составляют суть данного исследования.

В соответствии с вышеизложенным при рассмотрении проблемы устойчивости личности мы исходили из предположения о том, что в основе того уровня сформированности личности, который мы характеризуем как устойчивость личности, лежит специфическая для этого уровня иерархия потребностей.

48

II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода.

К. Маркс, Ф. Энгельс¹.

Общая характеристика устойчивости личности

В основе устойчивости лежит определенный уровень самоорганизации². Это положение подтверждается рядом исследований по проблемам внутренней мотивации в поведении человека (С. Л. Рубинштейн, 1957, 1973; К. А. Абульханова-Славская, 1974; Л. И. Божович, 1968; Д. Б. Эльконин, 1978). Разумеется, для нас важно показать, каким образом уровень самоорганизации задает устойчивость личности.

Процесс развития внутренней детерминации определяется двумя противоположными тенденциями в поведении человека: а) учетом ситуации, приспособлением к ней своего поведения; б) ориентацией на отдаленную цель, преобразование обстоятельств и собственного поведения в соответствии с этой целью.

Уже отмечалось, что самоорганизация личности социально обусловлена. Однако социальная обусловленность не означает пассивно-приспособительской деятельности человека, а характеризует деятельность *пре-*

49

образующую, творческую (К. А. Абульханова-Славская, 1974)³.

Способность человека сохранять и реализовывать в различных ситуациях свои личностные позиции (устойчивость личности) проявляется и формируется в преобразующей деятельности человека. Такая

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 75.

² Это согласуется с представлением о ведущей роли внутренней мотивации и роли потребностей в деятельности самоуправляющихся систем (Б. С. Украинцев, 1972; П. К- Анохин, 1968; П. Бергаланфи, 1969).

³ Об этом же идет речь и в 3-м тезисе «Тезисов о Фейербахе»: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 3, с. 2).

деятельность неизбежно включает в себя преодоление трудностей (особенно внутреннего характера), определяемых поставленной целью, борьбу мотивов, принятие решений и ряд других явлений, связанных с волевыми процессами. Не означает ли это, что проблема устойчивости личности совпадает с проблемой воли? Нужно ли в таком случае вводить новый термин и анализировать его? При ответе на эти вопросы мы ставим перед собой две задачи: а) показать, что характеристика воли, по крайней мере приводимая в психологической литературе, не дает основания для отождествления двух психологических феноменов: устойчивости личности и воли; б) наметить пути решения проблемы соотношения этих феноменов.

Начнем с краткого обзора состояния проблемы воли в психологической литературе. Прежде всего обращает на себя внимание разноречивость трактовки авторами самого феномена воли: воля — сложная форма психической деятельности (В. А. Артемов, 1958, с. 310); воля — *регулирующая сторона* сознания (В. В. Богословский, 1973, с. 288); воля — особая форма активности человека (П. М. Якобсон, 1970, с. 359); воля — *активная сторона* сознания (В. И. Селиванов, 1969, с. 429) (курсив наш. — В. Ч.). Итак, воля — либо форма, в которой проявляется активность человека, либо одна из сторон этой активности, действующая наряду с другими (интеллектуальными или эмоциональными) ее сторонами⁴, либо регулирующая сторона сознания, противостоящая другим его сто-

50

ронам. И в этих определениях, и в более подробных характеристиках воля выступает как некий самостоятельный компонент, как нечто обособленное, ограниченное от личности в целом. Воля оказывается лишь инструментом, благодаря которому личность может осуществлять выбор и действовать по своему произволу (В. И. Селиванов, 1969, с. 431).

Таким образом, есть *личность* и есть *воля* как определенное средство, инструмент, используемый личностью, подобно тому как есть мускулы, благодаря которым человек способен поднимать тяжесть.

Известно, что волевое действие нередко происходит не по первоначальной, а по преобразованной мотивации, волевое действие *существенно предопределено* сформировавшейся к данному моменту структурой личности, особенностями ее мотивационно-потребностной сферы⁵. Едва ли стоит доказывать, что поступок человека, особенно серьезный поступок, связан с его жизненным опытом и в этом смысле он предопределен сформированными особенностями личности, ее структурой. Сколь-нибудь серьезные изменения в поведении человека происходят не ранее соответствующих изменений в структуре его личности. И. М. Сеченов писал по этому поводу: «Всякое душевное движение, как бы просто оно ни было, представляет собой результат всего предшествующего и настоящего развития человека» (1917, с. 311)⁶. Отсутствие такой предопределенности означает лишь одно — поведение человека определяется ситуацией. Но подобное понимание поведения человека приводит, как это ни парадоксально, к прямо противоположным результатам. Волевые процессы оказываются вне психологии личности. Ведь если сформированные ранее мотивы *существенно* (такая оговорка необходима) не определяют поступка,

51

то к чему вести речь о тренировке воли, ее воспитании? А что в основном представляет собой тренировка воли, как не формирование определенных мотивов?

Трактовка воли как обособленной от личности, противопоставление ее мотивам, возможно, определяется стремлением во что бы то ни стало сохранить трехчленный (разум, чувства, воля) характер человеческого действия, в котором каждый из компонентов выполняет *свою*, строго определенную и только ему присущую роль.

В. И. Селиванов считает неправомерным высказывание Л. И. Божович, что подлинно нравственный поступок никогда не является результатом сознательного волевого акта, а всегда есть результат морального чувства и моральной привычки (Л. И. Божович, 1960а, с. 223). Такой упрек следует принять. Действительно, подобная формулировка представляется излишне категоричной. Несомненно, сознательный волевой акт может давать подлинно нравственный поступок⁷. Но нужно обратить внимание на следующее.

⁴ В. И. Селиванов пишет: «Мы далеки от мысли, чтобы все в активности сводить к волевым проявлениям. Активные сознательные действия человека — это сложные образования, и в психической структуре их имеются интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты» (1969, с. 427).

⁵ И. С. Кон справедливо отмечает, что для человека «всякая новая ситуация — это момент его собственной жизнедеятельности» (1978, с. 76).

⁶ А. де Сент-Экзюпери выражает ту же мысль, но уже в фило-софско-художественной форме: «Порою кажется, что внезапное озарение может совершенно перевернуть человеческую судьбу. Но озарение означает лишь то, что духу внезапно открылся медленно подготовляющийся путь. Я долго изучал грамматику. Меня учили синтаксису. Во мне пробудили чувства. И вдруг в мое сердце постучала поэма... От всех моих военных приключений я не жду ничего, кроме этой медленной подготовки. Она окупится потом как грамматика...» (1965, с. 263).

⁷ В более поздних работах Л. И. Божович различает два типа нравственного поведения. Один из них характеризуется тем, что нравственный поступок является результатом более или менее острого конфликта нравственного мотива с другими побуждениями

Что означает сознательный волевой акт? В этом плане представляет интерес позиция И. М. Сеченова, интерпретацией взглядов которого является критикуемое В. И. Селивановым высказывание Л. И. Божович. Для И. М. Сеченова «воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, — это деятельностьная сторона *разума и морального чувства* (курсив наш. — В. Ч.), управляющая движением во имя того и другого и часто наперекор даже чувству самосохранения» (1947, с. 298). «Недостаточно ли снабдить человека, — пишет он далее, — вместо суммы чувство + воля, одним только нравственным чувством в усиленной степени?... Ни обыденная жизнь, ни история народов не представляют ни единого случая, где одна холодная,

52

безличная воля могла бы совершить какой-нибудь нравственный подвиг. Рядом с ней *всегда стоит, определяя ее*, какой-нибудь нравственный мотив... Даже в самых сильных нравственных кризисах, когда, по учению обыденной психологии, воле следовало бы выступить всего ярче, она одна сама по себе действовать не может, а действует лишь во имя разума или чувства. Другими словами, безличной, холодной воли мы не знаем, то же, что считается продуктом ее совместной деятельности с чувством и разумом, может быть прямо выводимо из последних» (там же, с. 302).

Можно привести еще одно высказывание Сеченова, характеризующее его отношение к учениям о свободе и несвободе воли: «...учению о свободе воли, где выбор действия приписывается воле как верховной инстанции, стоящей вне борющихся побуждений, противопоставляется концепция несвободы воли, согласно которой все умственные и нравственные данные личности, равно как и все внешние условия, предшествующие совершению поступка, играют роль побудителей и *определителей* поведения. Конкретный же поступок определяется (и неизбежно) тем же побуждением, которое взяло перевес над всеми прочими... Теоретически разница между обоими взглядами громадная: в одном случае в человеке признается существование очень крупной душевной способности, а в другом она совершенно отрицается» (там же, с. 309).

Иными словами, И. М. Сеченов отрицает волю как самостоятельный, эмансипированный от личности феномен, он выводит волю из разума и чувств, он против чистой, холодной, безличной воли. Как отнестись к этому? Если исключить те случаи, когда И. М. Сеченов характеризует волю слишком узко, как агента, управляющего началом упражнения, его остановками и степенью быстроты, не более, думается, в основном его позиция правомерна. И. М. Сеченов считает истинно нравственным поведение, когда нравственный поступок превращается в потребность. По его мнению, ближе к нравственному идеалу тот человек, который «не может не делать добра» (там же, с. 301). Нам кажется этот аспект отношения⁸ волн и нравственного поступка весьма важным.

53

При рассмотрении воли нельзя ограничиваться характеристикой непосредственных чувств лишь как отрицательных сил. Целый ряд показателей волевых процессов (преднамеренность, целенаправленность, планомерность деятельности, ее направленность на преодоление препятствий и трудностей) (В. А. Артемов, 1958; В. В. Богословский, 1973) оказывается слишком неопределенным для характеристики устойчивости личности: эти показатели могут быть в равной мере присущи человеку, преобразующему обстоятельства, и человеку, целенаправленно приспособляющемуся к ним (в дальнейшем это будет показано на экспериментальном материале).

Существующие трактовки волевых процессов фактически не преодолевают в изучении личности функционального подхода⁹. Исследователь, исходя из трехчленной формулы (разум, чувство, воля), хотя и признает, что компоненты данной формулы в той или иной степени связаны между собой и с психическими свойствами личности, но эта связь в достаточной мере не прослеживается.

Мы не ставили своей задачей предложить собственное решение проблемы воли. Мы стремились лишь подчеркнуть, что в традиционной трактовке воля характеризуется как свойство, в большей или меньшей степени эмансипированное от личности в целом, как некий инструмент, при помощи которого личность реализует определенное поведение.

человека и победа нравственного мотива достигается путем организации человеком своего поведения в соответствии с сознательно принятым намерением. Такое поведение оценивается как высоконравственное, хотя оно и означает незавершенность нравственного формирования личности, поскольку в структуре ее мотивационной сферы нравственные мотивы не обладают достаточной непосредственной силой. Другой тип поведения характеризуется тем, что нравственный мотив в результате воспитания превращается в потребность (Л. И. Божович, 1968).

⁸ Л. И. Божович также считает, что волевое поведение, требующее специальной регуляции, характерно для человека, не обладающего достаточно сильной волей (Л. И. Божович и др., 1976, с. 68).

⁹ Это отмечает и Е. В. Шорохова: «В большинстве современных учебников психологии человеческая психика предстает в виде набора деталей недействующей машины. В лучшем случае в учебниках демонстрируются «узлы», «блоки» деталей, но из этой демонстрации по сути дела ничего нельзя узнать о субъективной жизни человека, о мотивах его поведения и деятельности...» (1974, с. 23).

В понимании устойчивости личности можно выделить два взаимосвязанных момента: а) устойчивость личности как способность человека сохранять свои личностные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим его личностным установкам; в этом случае устойчивость личности определяется степенью своей разрушаемости — разрушаемости ее ведущих мотивов и установок; назовем условно этот момент оборонительным; б) устойчивость личности как способность человека реа-

54

лизировать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение; назовем этот момент наступательным.

Разумеется, такое разделение несколько искусственно. Не следует забывать, что сохранение личностью своих позиций существенно обусловлено активной деятельностью субъекта по их реализации¹⁰. Но такое разделение помогает выявить психологическую сущность двух разных уровней сформированности личности и соответствующих им двух типов деятельности человека: а) активно-преобразующей деятельности человека относительно социальных обстоятельств; б) пассивно-приспособительной деятельности человека по отношению к этим же обстоятельствам.

Какова психологическая сущность каждого из типов деятельности? Что обеспечивает устойчивость личности при активно-преобразующей ее деятельности? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Устойчивость личности и проблема ее направленности

Способность человека отстаивать и реализовывать свои личностные позиции предполагает выраженность этих позиций, их определенное единство. Иными словами, устойчивость личности неразрывно связана с проблемой целостности личности. «У человека есть *внутреннее единство* (поведенческое, мотивационное, сознательное), которое позволяет ему более или менее самостоятельно интерпретировать любую ситуацию и реагировать на нее избирательно, по-своему» (И. С. Кон, 1978, с. 77). Как достигается такое единство? Нет нужды доказывать, что каждый человек — это уникальный и неповторимый мир, включающий в себя множество различных, нередко противоречивых, мотивационных тенденций. Единство лич-

54

ности не может возникать вследствие *сосуществования* этих тенденций, оно лишь может быть следствием их иерархизации, т. е. направленности личности. Каковы же движущие силы, формирующие иерархию мотивов и потребностей человека и определяющие направленность его личности?

С первых проявлений самостоятельности в раннем детстве и фактически до конца активной жизни человека потребность в самореализации является одной из наиболее важных и существенных движущих сил его развития, формирования его личности. Разумеется, будучи социальным существом, человек не может реализовать себя в объективном мире иначе, как воздействуя на окружающую социальную среду и собственную личность. Социальная активность, в сущности, не только имеет своим результатом материальные и духовные блага, но и формирует человека как личность.

Для педагогической науки и практики воспитания особое значение имеет личностный аспект социальной активности. При рассмотрении личностного аспекта важно учитывать направленность самой деятельности, ее мотивы, соотношение между характером социальной активности и потребностью в самореализации.

В современной западной психологии исследование этой проблемы наталкивается на непреодолимое противоречие: с одной стороны, несомненно, что потребность в самореализации требует социальной активности, с другой стороны, столь же несомненно, что деятельность человека предполагает соотношение его поведения с существующими социальными принципами и нормами. Однако подчинение указанным принципам обычно трактуется западными исследователями как процесс, неизбежно ущемляющий или даже подавляющий активность человека, реализацию его личностных устремлений.

В результате в современной западной психологии личность оказывается «разорванной», двойственной. В данном случае сказывается наследие бихевиоризма, может быть, лишь с той разницей, что вместо классической формулы «стимул—реакция» в основе поведения человека исследователи видят отношение «ситуация—реакция». Отсюда акцент в поведении человека на роль подражания, внушения, социального заражения. Разумеется, нелепо отрицать наличие этих феноменов, но нельзя игнорировать активность личности как субъекта, роль выработан-

56

¹⁰ В этой связи любопытно следующее высказывание Б. Ф. Поршнева: «Те явления социальной психологии, которые охватываются понятиями «устойчивый склад», «привычки», будут играть все уменьшающуюся роль. Психика человека коммунистического общества представляется значительно более подвижной, чем наша сейчас. Этого будет требовать объективная динамика жизни» (1979, с. 231).

ных человеком ценностных ориентации и т. д. Подражание социальное заражение описываются как механизмы, действующие чуть ли не роковым образом, что противоречит экспериментальным фактам, полученным самими представителями западной психологии.

Бихевиористский подход к проблеме направленности проявляется и в том, что акцент делается не на рассмотрение внутренних, основополагающих для личности тенденций, а на внешние поведенческие реакции. Так, проблема альтруизма (т. е. направленность человека на других людей) во многих, особенно американских, исследованиях подменяется изучением фактов оказания помощи другим людям. Но альтруизм и оказание помощи отнюдь не однозначные понятия. Значительное число исследований посвящено рассмотрению факторов, способствующих или препятствующих оказанию помощи: роли подражания (М. Harris, G. Samerotte, 1975; В. Latane, G. Darley, 1970; L. Huang, M. Harris, 1974), влиянию окружающей среды (D. Sherrad, R. Downs, 1974; L. Lesk, B. Zippel, 1975; Ch. Korte, N. Kerr, 1975), этнической принадлежности (М. Harris, X. Baudin, 1973; L. Bicman, M. Kanson, 1973; J. Karpenia, B. Zippel, 1974; B. Franklin, 1974); возрастных и половых различий (D. Krebs, 1970; L. Bicman, 1974), политических убеждений (G. Eh-lert, H. Ehlert, M. Merrens, 1973; S. Karabenick, R. Ler-ner, M. Beecher, 1973; K. Sole, J. Marton, H. Hornstein, 1975).

Хотя в указанных исследованиях были получены интересные результаты¹¹, но они страдают излишним эмпиризмом, иными словами, установленные в этих исследованиях многочисленные корреляции между различными факторами не раскрывают сути, природы изучаемого явления. При изучении альтруизма такие факторы, как возраст, пол, способности, политические убеждения, рассматриваются как однопорядковые. Вызывает возражения и сама направленность экспериментов. Вряд ли к непосредственному изучению проблемы альтруизма можно отнести, например, эксперимент, проведенный

57

Ф. Шнейдером, в ходе которого определялось, поднимет ли испытуемый перчатку, оброненную прохожим (F. Shneider, 1973), или эксперимент Л. Зекреста и Л. Флореса, установивших, что в условиях тюрьмы обладатель 50 сигарет жертвует гораздо больше, чем обладатель 10 сигарет, а у владельца 150 сигарет рост пожертвований резко замедляется (L. Sechrest, L. Flores, 1974).

В ряде исследований отчетливо выступает буржуазно-индивидуалистическое понимание альтруизма: испытуемого побуждает оказывать помощь скорее собственное состояние дискомфорта, чем нужда того, кто просит, т. е. главное побуждение в таком поведении носит эгоистический характер (R. Cialdine, B. Darby, D. Vinsent, 1973). С индивидуалистическим пониманием альтруизма связано и утверждение, что альтруистический поступок обязательно наносит ущерб собственным интересам личности и что чем меньше альтруистическое действие требует такого ущерба, тем более вероятно, что оно будет совершено. Выдвигается задача уменьшить ущерб, наносимый личности альтруистическим поведением (F. Schneider, 1973; D. Rosenhan, 1974).

Ряд авторов трактуют альтруизм как порождение определенной ситуации или определенного состояния человека. Устанавливается связь между готовностью помочь другому человеку и переживанием чувства вины (J. Freedman, 1970) или предчувствием вины (J. Raw-ling, 1970). М. Харрис и Л. Хуанг, ссылаясь на работу Д. Аронфрида (D. Aronfreed, 1970), считают, что основой альтруизма является эмоциональное потрясение (М. Harris, L. Huang, 1973).

Показательно, что в перечисленных исследованиях фактически выносятся за скобки вопрос о влиянии социальной среды на формирование альтруизма. Среда трактуется слишком аморфно. Социальная сущность среды, влияние общественных отношений проходят мимо внимания исследователей. Например, изучается влияние крупных и мелких городов на альтруистическое поведение, проявления альтруизма в сельской местности и т. д. Лишь немногих авторов интересует роль усвоенных индивидом социальных норм. Так, например, С. Швари рассматривает влияние личностных норм на альтруистическое поведение. Однако его подход к этому вопросу весьма своеобразен: усвоенные индивидом социальные нор-

58

мы существуют как бы параллельно с личностными устремлениями индивида. Соблюдение норм зависит от того каковы «затраты», которые индивид должен сделать при выполнении норм, и какова «цена», которую придется «заплатить» в случае их нарушения (S. Schwarts, (1974). При таком, несколько «рыночном» подходе к нормативному поведению оказывается неизбежной и закономерной двойственностью внутреннего мира личности. Социальные нормы, хотя и усваиваются индивидом, характеризуются как нечто внешнее по отношению к личностным устремлениям¹². Проблема цельности личности, ее единства на основе

¹¹ Например, результаты исследования Л. Бикмана (L. Bickman, 1974) фактически являются экспериментальным подтверждением существующей в США расовой дискриминации; результаты эксперимента Э. Финка (E. Fink, 1975), по признанию самого автора, оказались иллюстрацией принципа человеческих отношений «каждый за себя».

¹² Роль социальных норм в регуляции поведения человека подробно рассмотрена М. И. Бобновой (1978).

сформированных в процессе социальной жизни доминирующих тенденций остается благим пожеланием.

Марксизм впервые вскрыл предпосылки становления подлинного единства личности. Марксистское понимание личности позволяет охарактеризовать особенность самореализации в зависимости от содержательной стороны связи индивида с другими людьми, иначе говоря, от ее направленности.

С. Л. Рубинштейн, один из первых исследователей, давших сравнительно четкую характеристику направленности, выделяет в ней два момента: а) предметное содержание направленности; б) напряжение, которое при этом возникает (1946, с. 623). Он включает в характеристику направленности установку, т. е. занятую личностью позицию, которая заключается в избирательном отношении к стоящим перед ней целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности, готовности к деятельности, направленной на их осуществление (там же, с. 624). Она обуславливает определенную линию поведения, и сама обуславливается ею (там же, с. 625). Естественно проследить связь между проявлениями направленности и устойчивости личности.

Наличие личностной позиции, значимой установки, в основе которой лежит некоторая иерархия мотивов, реализация определенной линии поведения — компоненты направленности, характеризующие и проявления устойчивости личности. Определенное подтверждение этого положения было получено автором при изучении поведения школьников (исследование проведено в 1968 г.),

59

хотя в то время проблема устойчивости личности не исследовалась, но некоторые ее проявления (определенная эмансипированность от непосредственных воздействий, способность преобразовывать обстоятельства или, наоборот, подверженность влиянию обстоятельств, ситуационность) оказались тесно связанными с направленностью личности (В. Э. Чудновский, 1968а). Следует отметить, что в это время экспериментальное изучение проблемы направленности интенсивно велось в лаборатории формирования личности под руководством Л. И. Божович (Л. И. Божович, 1968; Л. И. Божович (ред.), 1972; Т. Е. Конникова, 1970; В. Э. Чудновский, 1968а).

В перечисленных работах акцент делался на изучение двух типов направленности, которые, по-видимому, наиболее значимы для процесса формирования личности: направленность на себя (эгоистическая направленность) и направленность на коллектив (коллективистическая направленность).

В проведенном нами экспериментальном исследовании преобладающих мотивов поведения использовалась экспериментальная проба, при разработке которой мы основывались на имеющихся в литературе фактах о влиянии мотивов на изменение времени реакции человека. Так, А. Н. Леонтьев и Е. В. Кринчик (1961, с. 44) обнаружили, что введение фактора значимости сигнала приводит к изменению времени реакции на этот сигнал. А. Е. Ольшанникова (1962) выявила значительное снижение времени реакции на физически слабый сигнал в условиях, когда указанному сигналу по инструкции придавалось значение аварийного, а Т. Н. Ушакова (1964) — значительное сокращение времени реакции выбора на особо значимые сигналы. Экспериментальная ситуация позволяла учитывать изменение времени реакции испытуемых в зависимости от тех или иных мотивов. С помощью указанной методики были выделены группы испытуемых по доминирующим у них мотивам и выявлены некоторые особенности влияния мотивов на время реакции у детей.

Было установлено, что влияние доминирующего мотива может проявляться как в уменьшении, так и в увеличении времени реакции (В. Э. Чудновский, 1968а). В дальнейшем различные эксперименты были проведены с одними теми же испытуемыми. Сопоставление данных проведенных по разным методикам экспериментов пока-

60

чало их достаточно надежную корреляцию (Л. И. Божович (ред.), 1972).

Мы видим значение данного исследования, в частности, в том, что оно экспериментально подтвердило активный характер направленности, ее избирательную мобилизованность, которая оказывала существенное влияние даже на такое свойство, как время реакции человека.

Результаты исследования побудили нас более подробно рассмотреть соотношение между направленностью и устойчивостью личности. Можно было ожидать, что соотношение это неоднозначно, ибо неоднозначна сама направленность. В проведенной под нашим руководством работе Данг Суан Хуай рассматривалось влияние коллективистической и эгоистической¹³ мотивации на положение младшего школьника в коллективе и на общий процесс формирования его личности. В частности, выяснилось, что

¹³ При исследовании проблемы направленности используются два термина: эгоистическая и индивидуалистическая мотивация. В большинстве случаев они употребляются как синонимы. Среди авторов, различающих эти понятия, можно назвать Э. Ф. Петрова, рассматривающего индивидуализм как предпосылку эгоизма (Э. ф. Петров, 1969), О. Г. Дробницкого, характеризующего эгоизм как преобладание узколичных частных интересов над общественными (Философская энциклопедия, т. 5, с. 534), а индивидуализм как стремление к абсолютной свободе и независимости от общества и государства (там же, т. 2, с. 260). Термин «эгоистическая направленность» употребляется нами как характеристика личности, в структуре которой преобладают узколичные интересы.

преобладающая мотивация сказывается на положении ребенка в коллективе. При сопоставлении данных различных социометрических проб оказалось, что дети с преобладанием коллективистической мотивации получают значительно больше выборов в тех пробах, которые основываются на личных симпатиях и антипатиях (так, например, дети-коллективисты получили значительно больше выборов в пробе, где школьнику предлагали написать, с кем бы он хотел в конце года сфотографироваться на память). С другой стороны, показательны те мотивировки, которыми школьники обосновывали свои отрицательные выборы в отношении детей с эгоистической мотивацией: «заботится только о себе», «любит командовать», «обижает слабых», «бережливый для себя», «не хочет участвовать в общем деле», «любит только себя» и т. д. (Данг Суан Хуай, Н. И. Гуткина, 1975). Таким образом, напрашивается вывод, что суще-

61

ствует определенная зависимость между характером преобладающей мотивации и положением ребенка в системе личных отношений. Тот факт, что ранее такая зависимость не была обнаружена, объясняется, на наш взгляд, неоднозначностью применявшихся социометрических проб.

Дальнейшее изучение показало, что доминирующая мотивация влияет на общий облик школьника, на особенности его поведения, на характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Было установлено, что сосредоточенность школьника на собственных интересах во многом определяет его поступки и нередко ведет к конфликтам; в ряде случаев те же причины ведут к срывам дисциплины, нарушениям распорядка школьной жизни: подчинение этому распорядку и правилам школьной жизни как бы уравнивает такого ребенка с другими, что противоречит уже устоявшейся у него привычке выделяться среди других детей и подчас вызывает стремление самоутвердиться путем нарушения указанных правил. Аналогичная тенденция проявляется и в отношении к общественной работе: эти дети охотно делают то, что позволяет им быть на виду, заслужить похвалу учительницы или командовать другими, и не любят незаметной работы, где они оказываются рядовыми участниками общего дела.

Иной стиль поведения характеризует школьников с коллективистической мотивацией поведения. Они сравнительно легко воспринимают и усваивают основные нравственные нормы и правила жизни в школьном и классном коллективе; выполнение этих правил является для них естественным и привычным делом, они готовы бескорыстно¹⁴ поделиться с товарищем тем, что имеют сами, охотно оказывают помощь другим. Охотно выполняют незаметную работу, любят малышей. Многие представители этой группы по собственной инициативе не только изготавливали игрушки для малышей, но и отправлялись в ближайший детский сад, чтобы подарить их детям (Данг Суан Хуай, Н. И. Гуткина, 1975). Естественно, что это благоприятно сказывается на их отношениях в коллективе. Можно сказать, что для этих школьников

62

коллектив и жизнь в коллективе являются эффективным средством дальнейшего укрепления их общественной мотивации.

Однако здесь нужно отметить одно обстоятельство. Этим детям, к сожалению, уделяется меньше внимания, чем требуется, а главное, чем это диктуется задачами воспитательной работы. Показательно, что об этих детях труднее собирать материал: учителя меньше знают их и характеризуют либо слишком общо, либо выделяя отдельные недостатки в поведении того или иного ребенка. А то основное, что характеризует этих детей, — их общественная мотивация не привлекает к себе достаточного внимания. Нередко в качестве образца перед детьми предстает хорошо успевающий, дисциплинированный и аккуратный ученик. При этом школьники, имеющие эгоистические наклонности, но хорошо успевающие, также положительно оцениваются учителем. И это плохо не только для них, но и для коллектива в целом: различия между детьми — индивидуалистами и коллективистами смазываются и уходят вглубь. Первые находятся в поощряемой ситуации, их ставят в пример, и это укрепляет их эгоистические наклонности, а через некоторое время, когда у школьников начинается переоценка ценностей, когда снижается престижность хорошей учебы, эти дети могут оказаться в остром конфликте с коллективом. В характеристике школьников-коллективистов особенно знаменательно, что такие школьники легче воспринимают и быстрее усваивают определенные нравственные нормы и правила школьного распорядка. Разумеется, этот вывод, сделанный при изучении поведения младших школьников, носит вероятностный характер, поскольку направленность и нравственная саморегуляция личности в этом возрасте находятся лишь в стадии возникновения и формирования. Он должен быть проверен более подробными исследованиями.

Коллективистическая направленность и нравственная саморегуляция поведения

¹⁴В группе с преобладанием эгоистической мотивации наблюдались такие случаи, когда школьник одалживал товарищу ручку или тетрадь, но на следующий день претендовал на то, чтобы и ему сделали подарок.

В течение ряда лет мы изучали поведение школьников с преобладанием коллективистической мотивации. Большинство из них были активистами-общественниками

63

(члены комитета ВЛКСМ, комсорги, члены классных комсомольских бюро). Эта категория учащихся была отобрана не случайно: имелось в виду, что изучение этих школьников в большей мере будет «обеспечено материалом», так как их положение и активная деятельность создают немало ситуаций, в которых можно наблюдать значимые для целей нашего исследования факты. Сразу отметим, что далеко не всем активистам-общественникам оказалась присуща коллективистическая мотивация (о необходимости дифференцировать общественную активность и коллективистическую направленность подробнее будет сказано ниже). Мы специально отобрали из этой группы 12 школьников, которых по ряду показателей можно было характеризовать как представителей коллективистической направленности. Наряду с этим в ходе изучения мы отмечали проявление у этих школьников устойчивости личности. В ходе этой работы использовались различные методы сбора материала. Программа изучения включала в себя следующие разделы:

I. Данные о прошлой жизни школьника: сведения, полученные от родителей, об особенностях жизни и поведения ребенка в семье и детском саду; сведения, полученные от учителей, о периоде обучения в начальной школе; анализ характеристик, отражающих поведение школьника в прошлом.

II. Данные непосредственного наблюдения: отношение школьника к учебе и отдельным предметам, к плохим и хорошим оценкам, особенности поведения во время контрольных работ и экзаменов, типичное поведение учащегося на уроке;

отношение к товарищам и взрослым: проявления взаимопомощи, сопереживания по отношению к другому человеку, стремление к саморекламе и эгоистическому самоутверждению, наличие конфликтов со сверстниками и их характер;

податливость мнению других в повседневном поведении, в конфликтной ситуации, умение формулировать и обосновывать свое мнение, отстаивать его в конфликтных ситуациях, проявления в повседневном поведении самостоятельности, упрямства и негативизма;

общественная активность и характер выполнения общественных поручений (ответственность, добросовестность, наличие формализма в выполнении работы, направленность при выполнении работы на суть дела), уча-

64

стие в общественно полезной деятельности: работа на воскресниках, на стройках района, в колхозе, на заводе; отношение к выполнению трудовых заданий: добросовестность и ответственность; отношение к товарищам и руководителям в процессе выполнения трудовых заданий, проявления взаимопомощи; особенности выполнения общественно полезной деятельности в трудных условиях;

материалы, характеризующие поведение школьника в длительных походах и экскурсиях: преобладающий стиль поведения, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, проявления самостоятельности в поведении школьника, особенности поведения в трудных, конфликтных ситуациях;

участие в комсомольских собраниях, активность при обсуждении вопросов, способность аргументировать и отстаивать собственное мнение, податливость мнению большинства, отношение к критическим замечаниям в свой адрес, самокритичность.

III. Анализ индивидуальных бесед и сочинений: отношение школьника к собственным достоинствам и недостаткам; доминирующие интересы в жизни школьника; удовлетворенность своим положением в коллективе и взаимоотношениями со сверстниками.

IV. Результаты изучения документации; характеристики школьника при переходе из класса в класс; анализ протоколов общественно-политической аттестации школьника, проводимой комсомольской организацией; анализ характеристик, дававшихся школьнику классной комсомольской группой; характеристика по окончании школы.

V. Анализ экспериментальных результатов: данные экспериментальной проверки преобладающих мотивов поведения, изучения внушаемости в конфликтной ситуации, анализ результатов анкетирования и социометрических проб.

На основе этих материалов составлялась подробная характеристика школьника, отражающая не только его особенности в данный момент, но и изменения, происходящие в формировании его личности в течение ряда лет, а в некоторых случаях — на протяжении всего периода его обучения в школе¹⁵.

65

¹⁵ В отдельных случаях в нашем распоряжении оказывались материалы, характеризующие наблюдаемых нами учащихся и после окончания ими школы.

Обобщая данные ряда характеристик, можно было выделить некоторые типичные особенности поведения и особенности личности школьников-коллективистов.

Одной из особенностей этих школьников было определенное *единство*, цельность их личности. В отличие от школьников с преобладанием эгоистической мотивации у коллективистов отсутствовал сколько-нибудь острый конфликт между «быть» и «казаться» (В. Э. Чудновский, 1968а); преобладание у них коллективистической мотивации, выступающей в нашем обществе и нашей школе как социально-ценная ориентация поведения, способствовало формированию определенного единства их мыслей, слов и поступков. Наблюдения за этими школьниками в самой различной обстановке, особенно в трудных, конфликтных ситуациях, показали, что для них характерны искренность, естественность поступков человека, свободного от привходящих соображений и обстоятельств, человека, которому нечего скрывать от окружающих, незачем «казаться». При этом существенно то, что такое единство постепенно становилось привычной формой поведения, составляющей одну из стержневых особенностей их личности.

Благодаря указанному единству удалось проследить различные этапы формирования у этих школьников собственного мнения: от первых, плохо сформулированных оценок конфликтной ситуации до принятия определенного решения, четко выраженной позиции. Весь этот процесс у таких школьников как бы вынесен вовне. Можно было наблюдать, как по мере все большего осмысления сути дела, привлечения дополнительной аргументации и учета доводов, высказанных другими, происходит кристаллизация мнения, в ходе которой отбрасываются оказывающиеся несостоятельными и собственные доводы. Следует отметить, что эти естественность и вынесенность вовне процесса формирования собственного мнения, который не осложнялся сколько-нибудь заметно привходящими факторами и узколичными соображениями, способствовали тому, что такое мнение, сформировавшись, приобретало большую силу воздействия на окружающих. Это обстоятельство стоит подчеркнуть: авторитет школьников-коллективистов, весомость высказанных ими мнений и предложений во многом основывались на этой естественности, бескорыстности, вынесенности вовне процесса принятия решения, что делало окружающих

66

как бы соучастниками этого процесса. Такой характер обсуждения способствовал не только принятию серьезных решений, но и их последующей реализации.

Показателен следующий факт. На заседании комитета комсомола школы № 67 обсуждался вопрос о поддержании порядка в школе во время перемен, до начала и после окончания занятий. Некоторые из членов комитета, входившие в указанную группу учащихся, внесли предложение по организации дежурств. Серьезность обсуждения, стремление улучшить положение с организацией порядка, направленность при обсуждении на суть дела способствовали принятию решения, которое в то время казалось несколько рискованным: освободить учителей от забот по поддержанию порядка в школе, возложить всю полноту ответственности за поддержание порядка на дежурные классы и их комсомольские группы¹⁶. Сам характер обсуждения способствовал не только принятию решения, но и формированию намерения его реализовать. Члены комитета сумели убедить и администрацию, и большинство комсомольцев школы в целесообразности принятого решения. Члены комитета, принявшие его, давно закончили школу, но установленный в соответствии с этим решением новый порядок дежурств приобрел силу традиции и выполняется неукоснительно, что положительно сказывается как на поддержании порядка в школе, так и на воспитании чувства ответственности у старшеклассников.

Цельность личности школьников-коллективистов проявляется в единстве личных и общественных интересов. На этом следует остановиться подробнее. В зарубежной литературе распространено мнение о том, что действие в пользу интересов других людей и общества в целом наносит ущерб личным интересам индивида, совершающего такое действие. Так, например, в своей работе Д. Розенхан исходит из того, что совершение альтруистического поступка всегда связано с нанесением ущерба личным интересам, решается вопрос лишь о том, как уменьшить такой ущерб (D. Rosenhan, 1972). Ряд американских исследователей пытаются выяснить, при каких размерах личного ущерба увеличивается вероятность реализации альтруистического поступка.

В условиях социалистических общественных отношений¹⁷ создаются предпосылки, обуславливающие сочетание общественных и личных интересов, хотя возможно и несовпадение, и даже противоречие между ними. В ис-

67

следованиях этого вопроса недостаточно, на наш взгляд, раскрывается психологическая сущность возникающего в этих условиях *единства* общественных и личных интересов: реализация интересов общества становится необходимым условием развития и обогащения личных интересов. Это отчетливо проявлялось в поведении изучаемых нами школьников-коллективистов.

Следует отметить, что мотив самоутверждения, самолюбивые устремления присущи и этим школьникам. Большинству из них нравится роль активистов-общественников. Занять заметную позицию в

¹⁶ Раньше за порядком следил дежурный класс, а главным ответственным был классный руководитель этого класса.

¹⁷ Интересное рассмотрение процесса формирования личности в условиях социалистического общества имеется в работах ведущих психологов ГДР (А. Kossakowski, 1972; А. Kossakowski, К Otto 1977; G. Rosenfeld, 1972; H. Kuhn, 1975; J. Stanider, 1975).

коллективе, добиться авторитета, уважения окружающих — эта цель, несомненно, присутствует в их деятельности. Одна из представительниц этой группы написала в сочинении на свободную тему: «Очень часто слышишь, как взрослые говорят, что молодежь сейчас чересчур самолюбивая. А я не считаю, что самолюбие — недостаток человека. Чтобы уважать других, нужно научиться уважать себя». Вместе с тем самоутверждение, самолюбивые мотивы у этих школьников имеют иную психологическую природу, чем при эгоистическом самоутверждении. Самоутверждение по своей сути представляет собой самореализацию в делах коллектива. Последние настолько близки и «присвоены», что становятся достоянием личности школьника. Самолюбивые устремления (в обычном смысле этого слова) уходят на задний план, выглядят мелкими и незначительными по сравнению с общими делами и заботами. С другой стороны, успех общего дела становится и вопросом самолюбия, ибо общее дело — результат, в котором есть весомый личный вклад школьника. Стремление к успеху коллектива приобретает личностную значимость: успехи или неудачи в общем деле волнуют сами по себе, независимо от того, насколько они сказываются на личном благополучии, вернее сказать, само личное благополучие начинает существенно зависеть от успеха общего дела.

Цельность личности школьников-коллективистов проявляется в определенном постоянстве поведения, можно сказать — в единстве стиля поведения, обусловленного тем, что поступки определяются сформированными у школьника коллективистическими принципами. Следует подчеркнуть, что именно коллективистические принципы способствуют единству стиля поведения, его устойчивости; стремление же приспособливаться к ситуации, ме-

68

нять свои взгляды и убеждения в зависимости от обстоятельств отнюдь не способствует единству личности (подробнее обсудим это ниже).

Коллективистическая ориентация поведения обуславливает определенную *эмансипированность* личности от непосредственных влияний ситуации. Это проявлялось и во взаимоотношениях наблюдавшихся школьников с коллективом: с одной стороны, они (что особенно отчетливо проявлялось в конфликтах, трудных ситуациях) отдают явное предпочтение интересам коллектива перед своими, сугубо личными, с другой — они «не растворяются» в коллективе, не теряют своего лица, своей индивидуальности. На комсомольских собраниях, заседаниях комитета, собраниях класса они высказывали и отстаивали собственное мнение, не боялись остаться в меньшинстве, могли не согласиться с мнением учителя, делая это, правда, в тактичной форме.

Так, представительница этой группы на классном собрании выступила против предложения положительно оценить общественную деятельность одного из школьников лишь на основе его спортивных результатов. Несмотря на то что это предложение поддерживало большинство класса и классный руководитель, она продолжала отстаивать свое мнение: «Ну и неправильно это, спортом у нас прикрывают все. А что он за человек — неважно. А может быть, он собой любит в спорте» (В. Э. Чудновский, 1968б).

Показательно, что и в экспериментальной конфликтной ситуации, где испытуемый сталкивался с неправильным, но единодушным мнением большинства других участников опыта, представители этой группы отстаивали собственное мнение, хотя в некоторых случаях это было связано с сильными отрицательными эмоциональными переживаниями (В. Э. Чудновский, 1972).

Коллективистическая ориентация создает у таких школьников определенную направленность их активности, направленность на *суть дела*, исключая формальное отношение к выполнению поставленной задачи. Наблюдая за этими школьниками в различной обстановке, мы никогда не видели их пассивными, расслабленными, безразличными. Они всегда в гуще событий, всегда проявляют заинтересованность в происходящем, постоянно и напряженно думают о причинах неудач, стремятся обнаружить корни недостатков. Освобожденность от подчиненности узкоэгоистическим интересам, от «мелких уколов самолюбия» способствовала формированию

69

у этих школьников достаточно объективного, реалистического и вместе с тем масштабного взгляда на окружающее. Не удивительно, что некоторые суждения этих школьников поражали зрелостью и глубиной, которую порой не могли в должной мере оценить даже учителя.

Так, например, при обсуждении поведения учащегося-спортсмена школьница, о которой говорилось выше, отметила, что при организации спортивной работы с учащимися в погоне за очками, за местом «под спортивным солнцем» упускается главное: как спортивная деятельность сказывается на формировании личности школьника. При этом учителя иногда сами способствуют захваливанию спортсменов и усилению эгоистических мотивов поведения; в таких случаях школьника привлекает в спорте не столько борьба за спортивную честь класса, школы, сколько стремление к личной славе.

Показателен и такой эпизод. Мы провели среди старшеклассников анкетный опрос, в результате которого предполагалось выяснить, какие общественные поручения, по мнению комсомольцев, в большей мере способствуют формированию коллективизма. При анализе полученных данных обратил на себя внимание тот факт, что работы старосты и комсорга существенно различаются по этому показателю: судя по анкетам, выполнение обязанностей старосты по сравнению с работой комсорга меньше способствует формированию коллективизма. Результаты анкетирования были доложены на заседании комитета ВЛКСМ. Во время обсуждения мы обратили внимание на серьезный и глубокий анализ полученных данных, сделанный учащимися, за которыми велось наблюдение. Они

пришли к выводу, что полученные данные не случайны: для части старост было характерно недостаточное чувство ответственности перед коллективом своего класса и комсомольской группой; свое положение они понимали как положение человека, стоящего над классным коллективом. Члены комитета обратили внимание на то, что в классах возникло своеобразное двоевластие, вызванное различным положением старосты и комсорга: «староста — около учителя и директора», «дела старосты не стали делами комсомольской группы» и т. п. Подчеркнув, что одной из причин такого положения является слабая связь между работой старосты и комсомольского бюро, комитет принял решение добиваться того, чтобы староста в старших классах, как правило, являлся и членом комсомольского бюро. Это решение было поддержано администрацией школы.

В приведенном эпизоде отчетливо, на наш взгляд, проявилось умение школьников-коллективистов серьезно анализировать сложные явления окружающей их жизни, давать им оценку, вскрывать причины недостатков.

Находясь в центре событий, эти школьники умеют в то же время стать над ситуацией и посмотреть как бы со стороны не только на окружающее их, но и на самих себя. Ввиду того что им присуща заинтересованность в сути дела, а заботы коллектива являются доминирую-

70

щим мотивом в структуре их личности по сравнению с престижными моментами, такие школьники могли достаточно объективно проанализировать и собственные недостатки. *Самокритичность* — характерная черта школьников-коллективистов. Самокритика этих школьников начисто лишена позы, дипломатических ухищрений, обходных маневров. Они четко и без всяких скидок называют вещи своими именами. «Это наша вина, — говорит представительница этой группы при обсуждении проступка одного из комсомольцев, — вернее — моя. Я рекомендовала его в комсомол. Знала, что он хорошо учится, но не знала его характера. Для меня это урок жизни. У нас почему-то рекомендуемые не несут ответственности, а надо. Хочу вас предостеречь: не поступайте так легкомысленно, как я».

Отметим еще одну черту, характерную для представителей этой группы: их гуманное, уважительное отношение к товарищам. Это, в частности, проявлялось в характере критических замечаний по поводу недостатков и упущений, сделанных другими школьниками. В этом отношении они существенно отличались от учащихся с преобладанием эгоистической мотивации. В критике последних, хотя она была подчас и справедливой, отчетливо проглядывало стремление к самоутверждению, саморекламе. По форме эти замечания часто были резки, содержали в себе унижительную иронию, пренебрежительное отношение к критикуемому. Представители наблюдаемой нами группы школьников-коллективистов являлись активистами-руководителями, и им по положению довольно часто приходилось реагировать на промахи, допущенные отдельными комсомольцами. Однако и по своим психологическим предпосылкам, и по форме, и по результативности критические замечания школьников-коллективистов были совершенно иными, обычно это была непосредственная реакция на недостатки и упущения. Отсутствовало стремление обидеть, унижить. Наоборот, принимая близко к сердцу случившееся, они сами были огорчены происшедшим и как будто даже обижены: верили человеку, уважали его, а он возьми и поступи так, как будто для него эта вера и уважение ничего не значат. Вместе с тем в тоне критикующего можно было услышать и надежду на то, что больше такое не повторится, хотя бы потому, что ведь нельзя еще раз обмануть, если человеку верят. Такая форма крити-

71

ческих замечаний оказывалась достаточно эффективной и не только не снижала, но укрепляла авторитет школьников-коллективистов.

Наблюдения за группой этих школьников в различных ситуациях, в том числе в длительных походах, во время проведения сельскохозяйственных и других работ в трудных условиях, показали, что они стремятся помочь товарищу, особенно более слабому физически, стараются взять на себя дополнительную нагрузку, подчас не рассчитывая свои силы и возможности.

Мы дали обобщенную характеристику группы школьников-коллективистов, поведение которых изучалось в течение многих лет. Следует оговориться: сказанное не означает, что школьники с преобладанием коллективистической мотивации всегда и при всех условиях будут характеризоваться именно такими чертами и особенностями поведения. Проявление этих черт наблюдалось именно у данной группы школьников. Вместе с тем есть основания полагать, что указанные особенности поведения типичны не только для данной группы. В пользу такого вывода говорит психологическая обоснованность поведения представителей данной группы, иными словами, основой исследования служила не количественная корреляция, при которой устанавливается, что определенному количеству школьников-коллективистов присущи именно такие черты, а анализ психологической природы коллективистической мотивации.

Вернемся теперь к проблеме воли. Можно ли характеризовать поведение этой группы школьников как волевое? Разумеется, да. Однако такая характеристика явно недостаточна: ряд моментов волевого акта — постановка цели, принятие решения, выбор путей и средств, необходимых для достижения цели, и даже преодоление препятствий — не выявляет существенной особенности такой личности — активно-преобразующего способа поведения человека, его способности достигать цели, не приспособляясь к

обстоятельствам, а преобразуя их, сохраняя при этом свои личностные позиции, взгляды и убеждения.

Определенное единство, цельность личности, относительная эмансипированность от непосредственных воздействий обстоятельств, способность отстаивать собственное мнение, реалистичность, масштабность взгляда на окружающее, активная деятельность, направленная на

72

преодоление трудностей и преобразование обстоятельств, гуманное, уважительное отношение к людям — эти черты в наших материалах выступили как связанные с определенным, а именно коллективистическим, характером ориентации. Коллективистическая мотивация создает оптимальные условия для того, чтобы «реализовать себя», «выразить себя вовне» — отдавать другим людям свою энергию, силы, свой труд; при этом «отданное» возвращается в виде подлинно человеческих связей, эмоционально-насыщенных и значительных по содержанию интересов и переживаний. И по-видимому, не случайно, что школьники-коллективисты пользуются большой симпатией и уважением учащихся и учителей. Итак, материалы исследования поведения как младших школьников, так и старшеклассников подтвердили предположение зависимости между характером преобладающей мотивации и проявлениями устойчивости личности, в частности, оказалось, что для школьников-коллективистов характерен более оптимальный и эффективный процесс формирования нравственной саморегуляции поведения. Как это объяснить психологически?

Нам думается, что здесь следует учитывать специфику самой природы нравственной ориентации, сущность нравственных норм и принципов. Последние воплощают в себе не только опыт человека или определенной человеческой общности, а обобщенный опыт поколений, в известном смысле суть исторического развития человечества. Нравственные нормы и принципы направлены не только на укрепление того, что есть, но и на формирование того, что *должно быть* (О. Г. Дробницкий, 1974; В. Г. Иванов, Н. В. Рыбакова, 1963). Поэтому ориентация на нравственные принципы и образцы предполагает способность человека как бы выходить за рамки самого себя, за пределы не только своей, естественной природы, но и «второй природы», т. е. за пределы того, что в психике человека приобретено, сформировано, стало к данному моменту достоянием его личности.

Ориентация на нравственные принципы показывает человеку, каким он должен быть, открывает «ближайшую зону» его развития.

Таким образом, нравственные принципы, отражая обобщенный опыт человеческих взаимоотношений, во-первых, относительно эмансипированы от повседневного, обыденного опыта человека и позволяют ему выйти за

73

пределы такого опыта, за пределы непосредственной ситуации, стать над ней. Во-вторых, они, будучи относительно независимы от наличного уровня развития человека, позволяют ему выйти за пределы собственной природы, в известном смысле оценить себя со стороны.

Коллективистическая мотивация как раз и является ориентацией на «отдаленные факторы», позволяющей человеку в максимальной степени подняться над собственными, узколичными интересами ради интересов других людей и общества в целом. Это то, о чем говорил В. И. Ленин: «...Коммунизм начинается там, где проявляется самоотверженная, преодолевающая тяжелый труд забота *рядовых рабочих* об увеличении производительности труда, об охране каждого пуда хлеба, угля, железа и других продуктов, доставшихся не работающим лично и не их «ближним», а дальним, т. е. всему обществу в целом, десяткам и сотням миллионов людей» (В. И. Ленин, т. 39, с. 22).

Таким образом, можно сделать вывод о сходстве психологических механизмов, лежащих в основе как формирования коллективистической направленности, так и развития нравственной саморегуляции поведения. Общее в них — выход за пределы собственных, узколичных потребностей, интересов, переживаний. На тесную связь коллективистической мотивации и нравственной саморегуляции поведения указывает и изучение нравственных идеалов учащихся.

Устойчивость личности и нравственный идеал

Значимость нравственных идеалов¹⁸ в формировании личности можно охарактеризовать словами К. Маркса: «...идеи же, которые овладевают нашей мыслью, подчиняют себе наши убеждения и к которым разум

¹⁸ Психологический анализ нравственных идеалов, их структуры и действенности представлен в работах А. И. Бардиан (1973), Л. И. Божович (1968), Л. Ю. Дукач (1961), М. Г. Казакиной (1970), Н. И. Судакова (1973). Подробный анализ литературы по данной проблеме сделан З. И. Гришановой (1979).

приковывает нашу совесть, — это узы, из которых нельзя вырваться, не разорвав своего сердца...» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 1, с. 118). В формировании личности ребенка

74

нравственный идеал выполняет двойную функцию: а) создает более или менее постоянную и интенсивную систему нравственных устремлений; б) является нравственным критерием поступков ребенка в различных жизненных ситуациях (Л. И. Божович, 1968). Это означает, что нравственные идеалы позволяют ребенку шагнуть за пределы сиюминутной ситуации и ближайшего окружения, ориентировать свое поведение на отдаленные факторы и тем самым стать относительно независимым от непосредственных воздействий.

Результаты проведенного под нашим руководством исследования З. И. Гришановой (1979) показали, что существует определенная зависимость между уровнем сформированности нравственного идеала и проявлениями устойчивости личности. В частности, обнаружилось, что учащиеся с высоким уровнем сформированности принятых в нашем обществе нравственных идеалов обычно проявляют в различных ситуациях устойчивость личности. Этот факт весьма показателен: нравственные идеалы социалистического общества воплощают в себе стремление служить интересам общества, интересам народа. Обнаруженная в исследовании зависимость — еще одно подтверждение того, что устойчивость личности не есть внутри себя замкнутая самостоятельность, она взаимосвязана с социальной средой.

В этой связи представляло интерес проследить процесс формирования нравственных идеалов. Были выделены два возможных пути формирования идеалов у школьников: при первом (путь снизу) к возникновению идеалов приводят определенные впечатления от прочитанной книги, просмотренного фильма, встречи с интересным человеком и т. д., т. е. непосредственные переживания; при втором (путь сверху) идеал оказывается результатом сознательного поиска образа, воплощающего формирующиеся у школьников нравственные требования и принципы. Для старшеклассников характерно сочетание обоих путей.

Изучение процесса возникновения нравственных идеалов у старшеклассников позволило получить новые Данные, касающиеся, в частности, факторов постоянства и обобщенности идеалов. Обычно нравственный идеал считается постоянным, если определенный образ — образец сохраняется у школьников в качестве идеала в течение длительного времени. Однако проведенное иссле-

75

дование показало, что постоянство идеала следует понимать не столько как сохранение определенного образа в течение длительного времени, сколько как сохранение определенных нравственных устремлений и установок даже при изменении конкретных образов-идеалов. Так понимаемая стабильность идеала более присуща взрослому школьнику.

Но стабильность, являясь важной характеристикой идеалов, еще не обеспечивает их действенности. Процесс превращения идеалов в регуляторы поведения личности весьма сложен и пока еще во многом неясен. На наш взгляд, представляют интерес полученные в этой работе данные о связи между структурой идеала и характером его присвоения. Эти данные позволяют более точно охарактеризовать роль идеалов как регуляторов поведения.

Рассмотрим это подробнее. В литературе принято наряду с содержанием идеалов характеризовать особенности их строения или структуру идеалов (Л. Е. Раскин, 1948; С. Г. Крантовский, 1961; Л. Ю. Дукач, 1961; Н. И. Загоренко, 1967; М. Г. Казакина, 1970). При различном содержании признаков, составляющих идеальные образы, они могут быть аналогичными по структуре. В структуре идеалов исследователи различают, в частности, конкретные и обобщенные идеалы¹⁹. Отмечается, что с возрастом в роли регуляторов поведения все больше выступают обобщенные идеалы. Последние характеризуются как наиболее высокая степень сформированности идеалов, поскольку они способны выполнять и ориентирующие функции (С. Г. Крантовский, 1961; Н. И. Загоренко, 1967; Л. Ю. Дукач, 1961; В. Г. Яценко, 1966). Однако такой вывод не всегда подтверждается конкретными фактами, ибо на самом деле, как отмечают те же исследователи, рост обобщенности идеалов часто сопровождается снижением их действенности. Таким образом, с одной стороны, утверждается, что обобщенность — высшая ступень развития идеалов, с другой — признается, что обобщенные идеалы не столь действенны, как конкретные. Это

76

противоречие названными исследователями никак не объясняется.

Между тем анализ материалов, полученных в исследовании З. Г. Гришановой, позволил выявить сущность указанного противоречия и показал, что обобщенность не обязательно является конечным или

¹⁹ Конкретный идеал — образ конкретного человека, воплощающего в себе определенные нравственные качества. При этом образ героя слит с той ситуацией, в которой он действует. Перенос такого образа в иную ситуацию оказывается, как правило, затруднительным; обобщенный идеал — определенная совокупность нравственных качеств (или даже одно качество), абстрагированных от конкретных образов-образцов.

высшим этапом развития идеалов. Наглядна в этом отношении тенденция развития идеалов у школьников с высоким уровнем сформированности нравственных идеалов.

Так, у школьницы Гали N с VIII по X класс включительно идеал формировался следующим образом: вначале это был синтетический идеал, включающий в себя образы ее тети, знакомой учительницы, а также образ литературного героя Мартина Идена. Затем образ Мартина Идена начинает преобладать: его воля, смелость, самообладание, честность становятся для Гали нравственным ориентиром. К концу IX класса Мартин Идеи заменяется обобщенным образом человека, обладающего такими чертами, как доброта, отзывчивость, сила воли, целеустремленность и ряд других качеств.

В X классе ее идеал претерпевает новые изменения. Сохраняет свое значение указанная выше совокупность обобщенных нравственных качеств, но вместе с тем Галя как бы делает шаг назад: ее идеал наделяется свойствами, отражающими второстепенные внешние признаки: умение модно одеваться, приятную внешность, современную прическу и т. д. На самом же деле идеал Гали определяют не сами по себе эти внешние признаки, равно как и не совокупность обобщенных нравственных черт. Качественное своеобразие нового этапа в формировании ее идеала заключается в создании *целостного конкретного* образа. Вот как его характеризует сама Галя: «Мой идеал... это моя сверстница, девушка 16 лет. Я представляю ее такой. Внешне она красивая, высокая, стройная. Учится тоже в X классе. Это начитанная, умная, всесторонне развитая девушка. Одним из главных качеств человека я считаю силу воли и смелость, поэтому свой идеал я наделила огромной силой воли, твердостью характера, принципиальностью, смелостью. Она гордая и независимая, добрая и честная. Это отзывчивый товарищ, готовый в любую минуту помочь тебе, облегчить твоё положение. В коллективе ее уважают, живет она делами и задачами общества, школы и класса. Обязательно занимается спортом: легкой атлетикой и плаванием. Я представляю ее веселой, обладающей чувством юмора. Она умеет одеваться со вкусом. Такой мой идеал» (З. И. Гришанова, 1976, с. 53).

Итак, нравственный идеал Гали в своем развитии проделал весьма интересный путь: от любимого литературного героя Мартина Идена, весьма привлекательного, благородного, через обобщенную совокупность нравственных качеств (обобщенный идеал) вновь к конкретному образу. Однако последнее изменение неправомерно характеризовать как шаг назад. Новый образ отличается как от прежнего конкретного образа, так и от обобщенного идеа-

77

ла, и отличается прежде всего тем, что соединяет в себе и то и другое. Что достигается этим? Мартин Идеи при всей своей конкретности был далек от повседневной жизни Гали, от ее ближайшего окружения, и непосредственное воплощение такого идеала в повседневной жизни — дело весьма затруднительное. Создание обобщенного образа позволяет высвободить определенный нравственный ориентир «из плена» конкретной ситуации. Но реализация и такого ориентира в конкретном поведении несколько затруднена. Анализ материалов показал, что в ряде случаев обобщенные идеалы, освобождаясь от конкретного содержания, становятся слишком абстрактными и формальными. Но превращение идеала в абстрактную схему — лишь одна сторона дела, лишь одна опасность на пути его формирования.

Факты показывают, что когда обобщенный идеал (т. е. определенная совокупность нравственных качеств) как-то школьником усвоен и приобрел определенную мотивирующую силу, то возникают трудности в его реализации. Одна из таких трудностей связана с консервативностью идеального образа. Если идеальный образ усвоен «...без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализированной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т. е. как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с нею. В этом случае... не индивид действует с идеальным образом, а, скорее, догматизированный образ действует в индивиде и посредством его...» (Э. В. Ильенков, 1974, с. 206). Использовать такой идеал как критерий для оценки конкретной ситуации оказывается нелегким делом.

Если недостаток конкретного идеала определяется его неразрывностью с той ситуацией, в которой действует идеальный герой, а сама ситуация далека от реальной, то обобщенный идеал, хотя и не слит с конкретной ситуацией, по-прежнему далек от жизни школьника. Здесь нужен посредник, облегчающий переход к ситуации, обусловленной спецификой данного момента и неповторимостью индивидуальных особенностей и прошлого опыта школьников. Роль такого посредника, по-видимому, и выполняет конкретизированный идеал. Конкретизированный идеал не простое соединение конкретного и обобщенного, не.

78

сумма того и другого, а качественно новая ступень в развитии идеала. На этой ступени идеал приобретает новую функцию. Что это за функция? «...Идеальное есть лишь там, где сама форма деятельности, соответствующая фор-ме внешнего предмета превращается для человека в особый предмет, с которым он может действовать особо, не трогая и не изменяя до поры до времени реального предмета» (там же, с. 203). Таким образом, речь идет об относительной эмансипации идеального образа. «...Человек способен изменить форму своей деятельности (или идеальный образ внешней вещи), не трогая до поры до времени самой вещи. Но только потому, что он может отделить от себя идеальный образ, опредметить его и действовать с ним как с вне себя существующим предметом» (там же, с. 204). Идеальный образ должен быть отделен от специфической ситуации, в которой действовал идеальный герой. Но это еще не есть подлинная эмансипация. Идеальный образ необходимо «определить» и «действовать с ним как с вне себя существующим».

Конкретизированный идеал — это совокупность определенных нравственных качеств, реализующаяся в конкретном образе, приобретшем силу реальности. Он не отчужден от личности и вместе с тем не растворяется в ней. Это делает образ не только стабильным, но и достаточно гибким. По мере развития своей личности подросток привносит в такой образ нечто новое. Школьница Галя N (о ней уже упоминалось), например, сама осознает это. «Мой идеал, — пишет Галя, — близок и понятен мне. Я взрослею, и он — тоже. Со временем если я не изменю его, то во всяком случае качества его изменятся, появятся новые интересы и увлечения. Моя девушка живет в современном мире, и те вопросы, которые волнуют меня, не могут не волновать и ее. В ее поступках и решениях я нахожу ответы на эти вопросы».

Анализ материалов, характеризующих идеалы школьников, позволяет сделать вывод, что формирование конкретизированных идеалов происходит двумя путями. Первый, уже описанный выше, связан с обобщением конкретного идеала, который затем школьник, как бы приближая к себе, к своим запросам, интересам и потребностям, наделяет конкретными чертами, превращает в целостный индивидуализированный образ. Второй путь — когда конкретизированный идеал непосредственно вырастает из конкретного, т. е. конкретный образ не заменяется

79

обобщенным, он обобщается, оставаясь в то же время единым, целостным индивидуализированным образом.

Конкретизированный идеал, будучи близким к личностным установкам школьника, обычно сопутствует ему в разных обстоятельствах, является как бы посредником между нравственными требованиями и данной конкретной ситуацией, в которой эти требования должны реализоваться.

Иными словами, уровень сформированности нравственных идеалов существенно связан с проявлениями нравственной устойчивости личности: школьники, у которых сформировались принятые в социалистическом обществе нравственные идеалы (т. е. образы людей, преобладающей мотивацией которых является служение интересам общества, народа), проявляли устойчивость личности. Это еще одно подтверждение зависимости устойчивости личности от характера преобладающей мотивации. Школьникам, поведение которых свидетельствовало об устойчивости личности, в большей мере был свойствен конкретизированный идеал. Такой идеал не только помогал более объективно оценить ситуацию, но и ориентировал их поведение на отдаленные цели. По своей психологической сущности конкретизированный идеал, видимо, предназначен быть связующим звеном между складывающимся у личности стремлением ориентироваться на отдаленные факторы и реализацией этого стремления в конкретной ситуации.

Данные, подтвердившие действенность конкретизированного идеала, позволили сделать предположение о наличии зависимости действенности идеала от его содержания и структуры. Для уточнения характера этой зависимости под нашим руководством Ф. Гонсалесом было проведено (на материалах школы Кубы) соответствующее исследование (Ф. Гонсалес, 1979).

Зависимость между содержанием и действенностью идеалов устанавливалась на основе четырех групп качеств, составляющих содержание нравственных идеалов учащихся:

а) качеств, воплощающих отдаленные цели высокой общественной значимости (быть революционером, интернационалистом) ;

б) качеств, воплощающих более конкретные планы школьника (быть квалифицированным работником, хорошим семьянином);

80

в) качеств, отражающих устремления школьника в его сегодняшней жизни (хорошо учиться, быть коллективистом, трудолюбивым);

г) качеств, воплощающих потребность школьника в саморегуляции поведения и самовоспитании (сильная воля, твердые убеждения, самокритичность).

Сравнения нравственных идеалов подростков и старшеклассников показали, что содержание идеалов подростков (до 70%) представлено качествами, определяющими отдаленную ориентацию школьника (группы а и б), а качества, связанные с непосредственным поведением школьника (группы в и г), представлены незначительно. Дальнейший анализ показал, что такое несоответствие свидетельствует не столько о недооценке подростками указанных качеств, сколько о еще не сложившейся потребности в сознательной саморегуляции поведения и не сложившемся стремлении использовать нравственный идеал как средство самовоспитания.

У старшеклассников данные группы качеств представлены более пропорционально.

При сопоставлении содержания и действенности идеалов²⁰ было установлено, что все группы качеств представлены равномерно у школьников с действенными идеалами. У школьников же с малодейственными

²⁰ Для определения действенности идеалов использовался ряд методик естественного эксперимента, а также данные длительного наблюдения поведения детей (Ф. Гонсалес, 1979).

идеалами указанные группы качеств представлены неравномерно. Такая диспропорциональность наблюдалась как у подростков, так и у старшеклассников.

Исследование Ф. Гонсалеса подтвердило вывод З. И. Гришановой о большей действенности конкретизированных идеалов. Но если в работе З. И. Гришановой лишь констатировалась малодейственность обобщенного идеала, то в исследовании Ф. Гонсалеса анализировались два его типа: а) идеал, формирующийся при обобщении конкретного идеального образа и являющийся результатом активной переработки имеющихся у школьника представлений, переживаний; б) формально-обобщенный идеал, складывающийся помимо субъективных впечатлений, представлений, переживаний школьника, усваивающийся лишь на рассудочном уровне. Данные исследования указывают на большую действенность обобщенных идеалов первого типа. Если в проводившихся ранее исследова-

81

ниях содержание, структура и действенность идеалов рассматривались как отдельные, относительно самостоятельные стороны идеала, то данная работа позволила охарактеризовать идеал как единство содержания структуры и регуляторной функции. При определенной сформированности всех трех компонентов идеал оказывается способным к саморазвитию. Показательно, что группы подростков и старшеклассников с высоким, уровнем развития идеалов существенно различались между собой. (Уровень развития идеалов значительно выше у старшеклассников.) В то же время группы старшеклассников и подростков с низким уровнем сформированности идеалов почти не имеют возрастных различий. Было показано, что задержки в развитии идеалов связаны с рассогласованностью отдельных компонентов содержания идеалов, а также с пассивной формой присвоения идеального образа.

Не секрет, что в воспитательной работе с учащимися нравственные идеалы используются недостаточно. Существует мнение, что нравственные идеалы мало связаны с реальным поведением школьника. Действительно, нередки случаи, когда некоторые школьники в сочинениях, беседах, устных ответах во время уроков правильно характеризуют идеалы советского человека, но в то же время их поведение может быть и не ориентированным на эти идеалы. Однако дело здесь не в малодейственности нравственных идеалов вообще, а в формальном усвоении идеального образа. Полученные данные опровергают мнение о малодейственности нравственных идеалов. Психологическая характеристика нравственного идеала как единства содержания, структуры и регуляторной функции может помочь в разработке путей формирования действенности нравственных идеалов у учащихся.

Актуальные вопросы исследования коллективистической направленности

Уже отмечалось, что в основе формирования коллективистической направленности и нравственного становления личности лежит один и тот же психологический механизм. Разумеется, это не случайно: в высших своих проявлениях коллективистическая мотивация и нравственность

82

как регулятор поведения совпадают. Вот почему во многих зарубежных исследованиях, основанных на принципе буржуазного индивидуализма, фактически снимается с повестки дня проблема нравственного формирования личности; и наоборот, марксистская концепция, отстаивающая коллективистические принципы, открывает путь к подлинно нравственному совершенствованию человечества.

Октябрьская революция в сфере нравственности означала грандиозную, затрагивающую миллионы людей ломку прежней, устоявшейся ориентации поведения личности и формирование нового способа ориентации. Мещанская психология с характерной для нее ориентацией на близлежащие, узколичные цели не может сделать человека хозяином своей судьбы. Революция выдвинула новый принцип взаимоотношений между людьми, ориентирующий их деятельность на служение «всему обществу в целом, десяткам и сотням миллионов людей» (В. И. Ленин, т. 39, с. 22). В этом смысле Октябрьская революция была актом, открывшим гигантские возможности нравственного становления личности, и задача в том, чтобы в максимальной степени использовать эти возможности.

Формирование нового человека происходит в условиях борьбы с буржуазной идеологией. Следует подчеркнуть, что такая борьба, ведущаяся лишь путем разоблачения пороков буржуазного индивидуализма, не может быть успешной. Раскрытие пороков морали буржуазного общества должно сочетаться с разработкой идей коллективизма. Отсутствие достаточной четкости в трактовке психологической сущности коллективизма и коллективистической направленности отнюдь не способствует решению этой задачи. Охарактеризуем основные трудности, возникающие при изучении этой проблемы.

1. *Коллективистическая²¹ и групповая направленность*. В экспериментальных исследованиях направленность поведения школьника на интересы первичного коллектива

83

(предпочтение интересов своего класса, пионерского отряда и т. п.) обычно трактуется как коллективистическая. Изучение поведения школьников (В. Э. Чудновский, 1968а, 1972, 1976б; Данг Суан Хуай, Н. И. Гуткина, 1975) убедило нас в неправомерности отождествления направленности на интересы коллектива и коллективистической направленности личности²². По-видимому, следует различать коллективистическую и групповую направленность личности. Эти два вида направленности различны по своей психологической сущности и влияют на различные качества личности школьника. Коллективистическая направленность означает, что доминирующими побуждениями человека являются побуждения, определяемые интересами общества в целом. В этом случае человек, будучи членом определенного коллектива, поддерживает и защищает интересы коллектива до тех пор, пока направленность такого коллектива соответствует принятым в обществе нравственным целям и принципам и вступает в конфликт с коллективом, если такое соответствие нарушается.

Групповая направленность имеет свои давние традиции. В ее основе лежит инстинктивная тяга к сплочению, но такая тяга не только источник силы; рождаемая ею косность, стадность в новых условиях, требующих известной самостоятельности действий, может стать источником слабости (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 22, с. 402—405). При групповой направленности нет органичного соединения интересов группы, коллектива и личности, иногда группа становится средством удовлетворения только личных интересов. Анализ проявлений направленности у школьников показал, что групповая направленность не только означает более низкий уровень развития личности, но и не всегда ведет к более высокому этапу — формированию коллективизма. Групповая направленность может замкнуть школьника на собственные интересы. Вместе с тем нравственное значение групповой направленности неоднозначно. Ее формирование начинается с того, что школьник приобщается к жизни в коллективе, поскольку ребенку,

84

подростку становится там интереснее, приятнее. В поведении школьника усиливаются коллективистические мотивы; стремление быть в коллективе, отдавать коллективу свои силы, время становится потребностью и вызывает чувство удовлетворения. Возникает благоприятная психологическая основа для формирования подлинной коллективистической направленности.

При понимании коллективистической направленности как направленности на группу, на класс, на отряд и т. д. происходит отождествление коллективистической и групповой направленности. В практике воспитательной работы такое отождествление весьма распространено, а это подчас ведет к тому, что попытки сформировать общественную направленность дают обратный результат: интересы школьника замыкаются на интересах данного коллектива сверстников, ценность которого все больше определяется тем, насколько коллектив удовлетворяет личные интересы школьника. В этом случае групповая направленность способствует формированию эгоистических устремлений. Нетрудно заметить, что тенденции развития направленности личности существенно зависят от уровня сформированности коллектива. В последнее время появились работы, в которых предлагаются критерии для различения группы и коллектива (А. В. Петровский (ред.), 1979; Л. Десёв, 1979), однако проблема дифференциации коллективистической и групповой направленности все еще остается открытой.

Очевидно, что формирование групповой направленности должно быть не самоцелью, а средством, переходным этапом, ведущим к формированию более высокого уровня общественной направленности — коллективистической направленности личности.

В связи со сказанным представляется важной работа по созданию методик экспериментального изучения групповой и коллективистической направленности. Такого рода работа была проведена Данг Суан Хуай и Н. И. Гуткиной (1975). Их исследование строилось на предположении, что у испытуемых с подлинно коллективистической направленностью преобладает ориентация на широкие общественные интересы, а групповые интересы обычно отступают на задний план. Экспериментальное исследование начиналось с того, что определялся преобладающий вид мотивации поступков испытуемого: личная направленность или направленность на класс (последняя обыч-

²¹ В силу многозначности термина «коллективизм» мы предпочитаем употреблять как более однозначный термин «коллективистическая направленность». Коллективизм понимается и как свойство личности, и как уровень сформированности коллектива, и как основной принцип коммунистического общества (Л. Десев, 1979, с. 157; А. В. Петровский, В. В. Шпалинский, 1978, с. 69). Коллективистическая направленность личности (в высших ее проявлениях) означает, что доминирующими побуждениями человека становятся интересы коммунистического общества.

²² Понятие «коллективистическая направленность личности» следует отличать от понятия «коллективистическая направленность». Последнее может употребляться и по отношению к определенной группе, коллективу. Так, З. М. Шилина (1977) определяет некоторые показатели коллективистической направленности школьного класса.

но трактовалась как коллективистическая направленность), затем испытуемый ставился перед выбором: выполнять либо работу, значимую для всех школьников страны, либо работу, в которой может быть заинтересован только его класс. В группе испытуемых, предварительно охарактеризованных как имеющих коллективистическую направленность, наблюдалось расслоение. Некоторые испытуемые проявляли направленность на узкогрупповые интересы. Исследование экспериментально подтвердило различия между коллективистической и групповой направленностью (Н. И. Гуткина 1976).

При экспериментальном исследовании групповой и коллективистической направленности использовалась также методика изучения коллективистического самоопределения, примененная И. А. Оботуровой. Экспериментатор ставил испытуемых в конфликтную ситуацию и делил их на дававших конформные ответы и на противостоявших неверному мнению коллектива, игравшего роль подставной группы. Последние рассматривались как проявившие коллективистическое самоопределение (А. В. Петровский (ред.), 1979, с. 66).

Следует отметить, что в экспериментах Н. И. Гуткиной ориентацию испытуемых на более широкие интересы можно трактовать как коллективистическую направленность лишь с оговорками. Экспериментальная процедура И. А. Оботуровой, несомненно, интересна, ибо ставит перед испытуемым задачу оценить справедливость определенных морально-этических суждений в условиях группового давления. Вместе с тем ответ испытуемого в данной экспериментальной ситуации может свидетельствовать о степени усвоенности испытуемым данного суждения, но оставляет открытым вопрос о реализации соответствующей морально-этической нормы в поведении. Задача дифференциации коллективистической и групповой направленности требует дальнейшего совершенствования экспериментальных методик.

2. *Коллективизм и гуманистические отношения.* Другая крайность, имеющая серьезные последствия как в теоретической разработке проблем формирования личности, так и в практике воспитания,— это трактовка коллективизма лишь как подчинения личности интересам большинства. Целый ряд буржуазных исследователей личности выступают против марксизма на том основании, что

86

марксизм прогрессивное преобразование общества связывает с единством коллективных решений и действий. Как уже отмечалось, самостоятельность, активность и эмансипированность личности представляются этим исследователям не совместимыми со стремлением к единству, а подчинение коллективным решениям трактуется как подчинение давлению большинства; проповедуется мысль о неизбежности нивелировки личности ребенка при воспитании его в коллективе.

Односторонность в понимании коллективизма может приводить на практике к умалению и даже игнорированию особенностей личности, своеобразия ее жизненного опыта, эмоциональных переживаний, интересов, способностей, стремлений. В этой связи некоторыми исследователями был выделен особый тип отношений — гуманистических, воплощающих в себе отношение к личности как К цели (Т. Е. Конникова, 1970). Нет сомнения, что при формировании коллектива и личности следует учитывать

этот аспект отношений. Вместе с тем не правомерно характеризовать гуманистические отношения *наряду* с коллективистическими: гуманистическая направленность является неотъемлемым элементом подлинной коллективности, более того, проявлением ее сущности. Отсутствие или утрата такой направленности искажает самую суть коллективизма.

«Мнимая коллективность, — писал Маркс, — в которую объединялись до сих пор индивиды, всегда противопоставляла себя им как нечто самостоятельное, а так как она была объединением одного класса против другого, то для подчиненного класса она представляла собой не только совершенно иллюзорную коллективность, но и новые оковы. В условиях действительной коллективности индивиды обретают свободу в своей ассоциации и посредством ее» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 3, с. 75). При подлинной коллективности человек «свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою творческую индивидуальность» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 2, с. 145). В условиях общественных отношений, основанных на господстве одного класса над другим, имеет место такая коллективность, к которой индивиды принадлежат лишь как средние индивиды, как члены класса, а в подлинной коллективности *индивиды участвуют как индивиды* (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 3, с. 75—76).

87

«Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех» — это положение «Коммунистического Манифеста», записанное ныне в нашей Конституции, является наиболее выразительной формулой сущности подлинной коллективности. Таким образом, можно сказать, что основополагающим принципом коллективизма является направленность на человека, опосредствованная общественной, коллективистической целью.

В деятельности выдающихся советских педагогов этот принцип нашел свое практическое воплощение. У

А. С. Макаренко «воздействие общественного мнения нельзя рассматривать лишь как внешнее воздействие, как давление... В «инструментовке» Макаренко это всегда являлось актом непосредственной личной активности каждого ребенка, поступком, его практической деятельностью, направленной на решение общих задач» (Т. Е. Конникова, 1969, с. 31).

Следует отметить, что психологические факторы, при которых свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех, практически не исследованы. А это отрицательно сказывается и на организации воспитательной работы с учащимися. В ней нередко упускается не только гуманистический аспект формирования коллективистических отношений, но и общая направленность развития личности школьника, и тогда оказывается, что в коллективе у некоторых школьников формируется не коллективистическая, а эгоистическая мотивация.

3. *Общественная активность и коллективистическая направленность личности.* Обычно в практике воспитательной работы дети делятся на активных и пассивных в зависимости от того, какое участие они принимают в общественных мероприятиях. Степень активности детей нередко является и критерием успешности воспитательной работы. Между тем и школьная практика, и специально проведенные исследования (Л. И. Божович, 1968; Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969; Л. И. Божович (ред.), 1972; В. Э. Чудновский, 1968а, 1973а, 1976а, 1978) показывают, что среди активистов подчас встречаются дети с эгоистической направленностью. Причина такого, как будто бы парадоксального положения — в недостатках организации деятельности школьника, в убеждении, имеющем прочность предрассудка, будто бы непосредственное участие в общественной деятельности (а вернее

88

сказать - в мероприятиях) приведет к формированию у школьника нужных воспитателю качеств личности²³. Несомненно, деятельность обуславливает развитие личности, но и сформированные в процессе деятельности особенности личности, в свою очередь, обуславливают характер осуществления той или иной (в том числе и ведущей) деятельности. Развитие личности требует определенной организации деятельности, но эффективность такой организации характеризуется прежде всего теми изменениями, которые происходят в личности ребенка. Собранный нами материал, характеризующий поведение школьников, свидетельствует о том, что эффективность воспитания существенно повышается, если в качестве цели воспитательного процесса ставится не деятельность сама по себе, а формирующиеся в процессе деятельности особенности мотивационно-потребностной сферы школьника.

Поэтому в практике воспитательной работы следует иметь в виду, что *общественная активность* — условие необходимое, но недостаточное для формирования коллективизма и что *коллективистическая направленность* есть уже результат определенного воспитания, она предполагает наличие коллективизма как качества личности. Это означает, что воспитательная работа должна не просто содействовать развитию активности учащихся, но направлять *характер этой активности*. «...Своеобразие воздействия коллектива на личность, — пишет Т. Е. Конникова — заключается в том, что оно фактически совершается лишь в силу и в меру активности самой личности и в соответствии с характером этой активности» (1969, с. 38). Разработка путей и форм организации воспитательной работы по формированию коллективизма требует от занимающихся этими проблемами не только педагогического, но и психологического анализа.

В качестве примера такой работы с учащимися рассмотрим опыт воспитательной работы с учащимися школы № 67 Москвы.

В своей работе по организации общественной активности учащихся педагогический коллектив школы руководствовался следующими принципами:

89

1. Общественная деятельность должна нести воспитательные функции, а это значит, что общественная активность не столько средство выполнения запланированных мероприятий, сколько путь формирования личности школьника.

Коллектив школы поставил перед собой задачу так организовать общественную работу, чтобы воспитательное воздействие распространялось на каждого ученика, *на каждого*, поскольку учителям бывает свойственно деление учеников на пассивных и активных, в результате одни школьники становятся как бы штатными активистами, а другие оказываются в стороне от общественной жизни школы. Для этого помимо обычных для каждой школы организаций (пионерский отряд, пионерская дружина, комсомольская группа, комитет комсомола) были созданы самостоятельные ученические объединения: совет радиостудии, правление школьного исторического музея, лекторская группа, редколлегия школьного литературного журнала, макаренковская группа, клуб интернациональной дружбы, объединение туристов, школьный театр миниатюр²⁴. Уже само перечисление показывает, что каждый

²³ Эти случаи говорят об абсолютизации роли внешних воздействий, т. е. при воспитании не учитываются позиция личности, ее потребности и интересы (см. сб.: Нравственное воспитание, 1979).

²⁴ Руководит таким объединением наиболее увлеченный данным делом ученик. Учитель выступает в роли консультанта. Учащиеся — руководители объединений, получая задание, обсуждают его со своим коллективом и решают, как это задание выполнить. Администрация и комсомольская организация школы оставляют за учащимися право решать весьма серьезные вопросы. Так, при подготовке экскурсий в другие города (такие поездки в школе проводятся часто) комсомольское собрание решает, сколько мест предоставить комитету комсомола, школьному музею и другим организациям. Конкретные кандидатуры намечаются учащимися, членами данного объединения (В. Э. Чудновский, 1968а, 1976; Р. М. Бескина, Е. С. Топалер, 1974).

учащийся школы получил достаточные возможности выбрать себе дело по душе и проявить свои силы и способности в соответствующей его интересам общественной деятельности.

2. Учащиеся должны иметь реальные возможности влиять на положение дел в коллективе. Так, например, комитет комсомола, проанализировав работу старосты школы, принял решение: в старших классах староста, как правило, должен быть членом комсомольского бюро класса. Значение подобных решений не только в их влиянии на улучшение работы школы, но и в опосредствующем воспитательном воздействии на учащихся. Учащиеся получают возможность почувствовать себя полноправными участниками решения важных вопросов, у них формируется самостоятельность и активность, усиливаются связи между личным и общественным. Личный вклад в общее дело и общий коллективный результат сближаются до такой степени, что возникает непосредственная личная заинтересованность в успехе общего дела. Нужно сказать, что подобные эпизоды в школе не редкость. Предоставляя учащимся реальную возможность влиять на положение дел в коллективе, воспитатели тем самым возлагают на них реальную ответственность за порученное дело. Этот принцип реализуется и в работе ученических объединений, и в практике проведения дежурств, и в организации общественно полезного труда. Свою важную задачу педагогический коллектив школы видит в том, чтобы помочь комсомольцам претворить

90

решения своих собраний в жизнь. Это один из путей формирования у старшеклассников ответственного отношения к делам школьного коллектива.

3. Общественная активность учащихся направляется через определенную *систему* ученических коллективов и предполагает постепенное расширение масштабов общественной деятельности школьников. Звенья этой системы: первичный коллектив (класс, пионерский отряд, комсомольская группа) — самостоятельные ученические объединения (те и другие реализуют в своей работе интересы определенной части школьного коллектива) — школьный коллектив²⁵ — производственная и общественная деятельность, выходящая за пределы школы (работа на заводе, шефская помощь колхозу, работа по озеленению и благоустройству района и т. д.). Во избежание образования замкнутых группировок и развития группового эгоизма, педагогический коллектив заботится о том, чтобы звенья системы ученических коллективов не были изолированы друг от друга, чтобы переход на следующую ступень не означал отрыва от предыдущей. Для этого первичный коллектив делается участником более широких по своим масштабам дел. Например, комсомольская группа обеспечивает проведение общешкольных дежурств, производственной практики, готовит комсомольцев к общественно-политической аттестации. Кроме того, при такой системе организации общественной деятельности каждый школьник получает реальные возможности проявить себя в общих делах либо опосредствованно через дела комсомольской группы, либо непосредственно, участвуя в работе ученических самостоятельных объединений и в проведении общешкольных мероприятий. Существенным здесь оказывается тот факт, что перед проведением большого мероприятия комитет комсомола и администрация школы советуются с активом, а комсомольцы-активисты предварительно обсуждают это мероприятие в первичных группах, членами которых они являются.

По проведении мероприятия подобным же образом обсуждаются его итоги. Каждый не только может, но и *должен* высказать свое мнение, отметить удачи и недостатки. Многолетние наблюдения показали, что такая практика существенно меняет позицию школьника; из пассивного исполнителя мероприятия он превращается в заинтересованного участника общего дела.

Отметим, что забота педагогического коллектива о предоставлении каждому школьнику возможности активно воздействовать на жизнь общешкольного коллектива проявляется в самых различных и на первый взгляд обычных фактах. Вот один из них. В школе свыше 400 комсомольцев. Но комсомольская организация проводит не отчетно-выборную конференцию, как это принято в многочис-

91

ленных организациях, а общее собрание. Арендуются для этой цели актовый зал Дворца пионеров. Предоставляется право неограниченно выдвигать и отводить кандидатуры в состав комитета. По отдельным кандидатурам разгораются жаркие споры, сталкиваются противоположные мнения. Характеристики, которые даются при этом комсомольцами, поражают серьезностью и зрелостью. Определенным показателем активности комсомольцев является и тот факт, что на таких собраниях из 400 комсомольцев обычно отсутствуют 7—8 человек.

Поскольку общешкольный коллектив является носителем определенных нравственных норм, то, приобщая школьника к своим делам, он воздействует на нравственное формирование его личности. Сложившаяся в школе система организации общественной активности позволяет сформировать у школьников способность ориентировать свое поведение на отдаленные социально значимые цели. Эту систему характеризуют две тенденции: а) конкретная ситуация всегда ориентирована на отдаленные факторы; б) ориентация на данную группу, на первичный коллектив связана с ориентацией на более широкий коллектив. Обе тенденции взаимообусловлены, и вторая тенденция оказывается средством для реализации первой. Не удивительно, что у школы есть определенные успехи в формировании личности учащихся²⁶.

Подтверждением этого являются данные опроса, проведенного педагогическим коллективом школы совместно с отделом педагогики комсомольской работы НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. Оказалось, в частности, что если у восьмиклассников наиболее значимым мотивом выполнения общественных поручений является их выполнение в силу необходимости, то у десятиклассников приобретает вес интересность поручения и его общественная значимость. Показателем и такой факт. Педагогический коллектив проследил судьбу ряда выпускников, бывших в школе комсомольскими активистами. Из обследованных 87 выпускников 82 были активистами в тех учреждениях, куда они поступили после окончания школы. Многие из них вступили в ряды КПСС еще до окончания комсомольского возраста²⁷.

²⁵ Участие в делах школьного коллектива реализуется в таких школьных, пионерских и комсомольских традиционных мероприятиях, как праздник труда, ежегодное посещение в день рождения В. И. Ленина мест революционной славы, прием в этот день в пионеры и вручение комсомольских билетов, вечер знакомства для вновь поступивших в школу девятиклассников (Р. М. Бескина, Е. С. Топалер, 1964). Ежегодный ремонт школы, проводимый силами самих учащихся, также ориентирует активность учащихся на дела школ. Создаваемые при этом временные бригады, как правило, возглавляются самими школьниками, рядовыми пионерами и комсомольцами,

²⁶ За хорошую организацию учебно-воспитательного процесса директор школы Р. М. Бескина награждена орденом Трудового Красного Знамени и ей присвоено звание заслуженного учителя школы РСФСР.

²⁷ Красноречива и другая тенденция: большая часть из тех, кто были пассивными в школе, и в дальнейшем оказались в стороне от общественной деятельности.

Подведем итог сказанному. Проявления нравственной устойчивости личности тесно связаны с такой характеристикой личности, как ее направленность. В общем процессе нравственного формирования личности кардинальное значение имеет коллективистическая направленность. Поэтому неправомерно характеризовать коллективисти-

92

ческую направленность как одно из качеств личности²⁸, Коллективистическая направленность существенно влияет на всю мотивационно-потребностную сферу человека. Сформировавшись в условиях определенным образом организованной деятельности, коллективистическая направленность становится фактором, существенно обуславливающим активно-преобразующую деятельность человека по отношению к социальным обстоятельствам и собственному поведению. Именно в такой деятельности находит свое выражение устойчивость личности. Сказанное означает, что психологическая сущность подлинно коллективистической мотивации нуждается в дальнейшем обстоятельном анализе.

Связь между направленностью и устойчивостью личности выявляется и при анализе проявлений неустойчивости.

93

²⁸ Справедлива, по нашему мнению, позиция Л. Десева, рассматривающего коллективизм как синтетическое качество, а не как отдельную черту характера (1979, с. 157).

III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего совершенствования, только работая для совершенствования своих современников, во имя их блага.

К. Маркс¹

Пассивно-приспособительное поведение как проявление неустойчивости личности

Неустойчивость личности означает чрезмерную податливость человека обстоятельствам, ситуации, влиянию других людей. В чем сущность такого поведения? Каковы психологические факторы, способствующие его проявлению? Разумеется, в поведении индивида (да и не только отдельного индивида, в деятельности социальных групп, партий, классов) существенную роль играет учет конкретных условий, учет ситуации. Маркс писал: «Люди сами делают свою историю, но они ее делают не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого» (К. Маркс, Ф. Энгельс т. 8, с. 119). Уже отмечалось, что следует различать два способа поведения: преобразование обстоятельств на основе учета конкретной ситуации, с одной стороны, и пассивное подчинение ситуации, приспособление к ней, с другой. Психология личности невозможна без учета того, в какой степени человек является творцом

94

обстоятельств. Индивидуальная жизнь, по мысли Маркса, может быть либо более особенным, либо более всеобщим проявлением родовой жизни (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 119).

В данном случае нас интересуют такие проявления индивидуальной жизни, когда обстоятельства в большей мере творят человека, чем человек — обстоятельства. Уже изложенные в предыдущих главах материалы позволяют предположить, что неустойчивость определяется специфическим характером ориентации поведения человека. Преимущественная ориентация личности на ближайшие цели способствует разрушению ее нравственной основы. «Общество потребления», насаждая и всячески пропагандируя в качестве основных целей человека цели узкоограниченные, потребительские, тем самым подготавливает и психологическую почву для своего морального падения. В таком обществе возникает неразрешимый конфликт между «нормами — целями» и «нормами — рамками» (Ю. А. Замошкин, 1966, с. 40). Иными словами, мораль оказывается противостоящей жизненным целям. В современном буржуазном обществе этот конфликт достиг особой остроты. Опасность морального падения ради денег нависает над рядовым обывателем, проникнутым психологией «общества потребления».

Что это значит, хорошо иллюстрирует пьеса Э. Олби (1969). Автор представляет читателю добропорядочную и симпатичную супружескую пару. У них, правда, случаются размолвки — не хватает денег, чтобы быть на уровне того круга, к которому они принадлежат (или хотят принадлежать). Но ничто не предвещает беды, разве что настораживает фраза главы семьи: «Сорок три года — и даже косилки с мотором нет». Хозяйка дома Джени, чтобы помочь семье, ищет работу, и однажды ей ее предлагают, присовокупив крупную сумму в качестве задатка. Речь идет о работе в нелегальном доме терпимости. И Джени негодует. Но деньги есть деньги. На них можно купить все, о чем они с мужем мечтали, и она соглашается. «Это же ради нас с тобой, — говорит она мужу, — ради того, о чем мы мечтали». Муж поначалу разгневан и даже собирается выгнать жену, но деньги есть деньги. И он уступает. Да и как не уступить, если весь образ жизни уже подготовил его к этому. Он мечтал иметь косилку с мотором и не быть бедным родственником в своем кругу. И теперь все это станет реальностью. Сила этой ограниченной, но ставшей достижимой цели настолько велика, что «нормы — рамки», препятствующие ее осуществлению, оказываются лишь путями, которые необходимо отбросить. И в знак того, что все это отброшено, происходит объяснение супругов в любви, звучащее в данных обстоятельствах как нелепая насмешка. Порабощение человека «близкими целями» привело к его моральному падению.

95

Однако связь между проявлениями неустойчивости и содержанием целей, ориентирующих поведение человека, не всегда столь проста и очевидна. Чтобы понять существо дела, необходимо ответить на следующие вопросы: как связаны между собой неустойчивость и единообразие поведения (в частности, такие проявления единообразия, как подражание и внушение)? Следует ли отождествлять неустойчивость личности с ситуационностью поведения? Зависит ли неустойчивость от характера преобладающей мотивации человека?

Неустойчивость личности и проблема единообразия поведения

В советской психологии общепризнано, что развитие человеческой психики есть «часть общего процесса исторического развития человечества» (Л. С. Выготский, 1966, с. 82). Из этого положения следует, что

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 40, с. 7.

развитие человеческой психики неотделимо от усвоения индивидом продуктов человеческой культуры и способов человеческого общения. А это означает, что новые психические структуры не возникают изнутри и не изобретаются, а необходимо формируются в общении, т. е. имеют социальную природу (А. Н. Леонтьев, 1965, с. 348). Мир созданных человеческой деятельностью и воплощающих исторически сложившиеся человеческие способности предметов не дан непосредственно индивиду: он стоит перед каждым человеком как задача (там же, с. 361). В этот мир включен и сам человек. Индивидом не только присваиваются и осваиваются знания, приемы и способы овладения окружающим предметным миром, но принимаются, присваиваются и используются определенные способы поведения, особенности и качества других людей².

Какова роль этого присвоения в поведении человека, в формировании его личности? Как соотносится этот вид присвоения с более широким и фундаментальным процессом присвоения человеком общественно-исторического опыта? Ответ на эти вопросы зависит от соответствующего решения проблемы единообразия поведения.

96

Единообразие поведения — чрезвычайно широкое понятие, включающее в себя весьма неоднородные явления. Так, например, единообразие взглядов может быть единообразием, основанным на определенной и единой системе знаний об окружающем мире (Земля круглая, она вращается вокруг Солнца), а может быть единообразием, возникающим под давлением окружающих людей (R. Crutchfield, 1967). В ряде случаев единообразию поведения придается негативный оттенок. «Стремление делать как все, — писал Г. Тард, — боязнь прослыть чудаком, оригиналом и вызвать осуждение «света» увеличивало консерватизм и застой общественной жизни. Человечество располагает целой сокровищницей рутины, обезьянничества, стадности» (цит. по: Н. Н. Баженов, 1905, с. 24).

Несомненно, определенные проявления единообразия несут в себе факторы, способствующие возникновению аморальных и даже опасных для общества поступков. Ряду направлений буржуазной психологии свойственно признание пассивности индивида, его беззащитности перед социальными воздействиями и в связи с этим преувеличение роли подражания, внушения, социального заражения в жизни индивида, недооценка роли активности личности, устойчивости ее позиций и установок. Характерной в этом отношении является работа Б. Латане и Д. Дарли. Объясняя бездействие людей в происшедшем в одном из американских городов случае (какой-то маньяк напал на женщину, в течение получаса женщина звала на помощь, пока не была убита, а несколько десятков людей смотрели из окон, но никто даже не вызвал полицию и тем более не вмешался сам), авторы ссылаются на то, что в толпе каждый бездействует по примеру других (B. Latane, J. Darley, 1970, с. 13, 21). Авторы подчеркивают, что из-за влияния других людей, пассивно наблюдающих за происходящим, каждый из наблюдателей воспринимает событие менее серьезно, чем если бы он был один, что уменьшает вероятность его вмешательства (там же, с. 23)³.

Конечно, нелепо отрицать влияние на людей как хороших, так и дурных примеров. Но в анализе Латане и Дарли это влияние становится самодовлеющим. Их отношение к влиянию социального явно отрицательно: не будь

97

такого влияния, человек возможно действовал бы по-другому, но, став членом некой социальной общности (пусть эта общность всего лишь диффузная группа), он пассивно подчиняется ей. Такая позиция⁴ приводит буржуазных психологов к утверждению определяющей роли индивидуальной морали в жизни не только отдельного человека, но и общества в целом. Вместе с тем жизненный опыт убеждает исследователей, что индивидуальная мораль не может противостоять социальному влиянию. Проблема эмансипированности, устойчивости личности сводится тем самым к благим пожеланиям.

С иных позиций решает эту проблему марксистская психология, для которой личность — это прежде всего активный субъект исторического процесса. В этой связи важно проанализировать различные формы проявления единообразия: подражание, внушение, конформизм.

1. Подражание и внушение как проявления единообразия

Диапазон явлений, которые можно охарактеризовать как *подражание*, достаточно велик: от

² Проблема познания человека человеком достаточно широко обсуждается в литературе (А. А. Бодалев, 1965; А. А. Бодалев (ред.), 1973).

³ Интересный анализ роли внушения в концепциях буржуазных психологов представлен в книге В. Г. Асеева (1976).

⁴ Эта позиция достаточно четко прозвучала в докладе Б. Латане «Размер группы и диффузия ответственности», с которым он выступил на симпозиуме в Варшаве в 1974 г. Активность и ответственность индивида, по мнению докладчика, уменьшаются с увеличением числа членов группы, к которой индивид принадлежит. Чем более «широким» является социальное влияние, тем оно более отрицательно сказывается на поведении индивида. При таком подходе качественные характеристики социальных групп остаются за пределами анализа (B. Latane, 1974).

элементарного подражания маленьких детей до подражания определенным нравственным идеалам.

Свойственное буржуазной психологии (Г. Тард, 1892; Д. М. Болдуин, 1913) неправомерно расширительное толкование подражания приводит к искаженному представлению о процессе формирования личности. Последний предстает лишь как «развертывание» подражательности. Такой подход приводит к идеалистическому объяснению социальных явлений; социальные отношения оказываются производными от психических факторов. Так, Тард считает, что сила государства определяется не общественно-экономическими или политическими факторами, а прочностью личных привязанностей (1901, с. 246). Он

98

призывает «снять преграды, разделяющие классы», и видит путь к общественному прогрессу в расширении «области сердца (чувств), идущем параллельно численному росту общества» (там же, с. 315).

Как будто бы при таком подходе на первый план выдвигается индивид с его психологическими особенностями. Но, как справедливо отмечает К. А. Абульханова-Славская, характерная для буржуазной психологии XX в. психологизация социальных явлений приводит к тому, что проблема специфичности индивидуального снимается (1973, с. 137). Игнорирование же личностного, индивидуального как продукта социального развития приводит к конструированию модели личности пассивной, бессильной перед социальными обстоятельствами⁵.

Для советской психологии характерен иной подход к проблеме подражания. Так, например, В. А. Просецкий (1974) рассматривает подражательность и самостоятельность в их диалектическом единстве, он находит в подражании элементы самостоятельности, устанавливает, что подражание сочетается с самостоятельностью. Это, конечно, верно. Вместе с тем есть основания полагать, что соотношение между самостоятельностью и подражанием более сложно. С развитием подражания изменяется его роль и значение в проявлениях самостоятельности. Оно не просто сочетается с самостоятельностью, а становится необходимым условием его проявления и развития.

Такой вывод напрашивается, в частности, из уже упоминавшихся исследований нравственных идеалов. Отсюда следует неоднозначность связи между проявлениями неустойчивости и подражания. Чтобы выяснить сущность такой связи; необходимо отказаться от глобального описания подражания, охарактеризовать различные виды подражания и особенности подражания на разных возрастных этапах. В частности, целесообразно выделить следующие виды подражания: подражание как проявление неустойчивости, как способ реализации последней и подражание как проявление самостоятельности личности.

99

В первом случае самодовлеющее значение приобретает сам факт подражания; содержательная, оценочная сторона поступка отступает на задний план⁶. Во втором—подражание становится фактором эмансипированности личности от влияния ситуации.

Далее, необходимо иметь в виду, что на отдельных возрастных этапах проявления подражания имеют свою специфику. В младшем школьном возрасте подражание взрослым может выступать не столько как фактор неустойчивости, сколько как важная предпосылка обучения, быстрого приобщения детей к достижениям человеческой культуры. В дальнейшем, в среднем школьном возрасте, как бы сливаются подражательность, тяготение к взрослым и стремление освободиться от их опеки (Н. С. Лей-тес, 1971). У старших школьников подражание все в большей мере начинает служить формированию самостоятельности и проявляется в подражании нравственным идеалам.

Классическое определение *внушения* дал Б. Сидис: «Под внушением понимается вторжение в ум какой-либо идеи. Встреченная большим или меньшим сопротивлением личности, она, наконец, принимается без критики и выполняется без обсуждения, почти автоматически» (1902). Но некоторые исследователи, например В. М. Бехтерев, считали, что, как правило, внушение входит в психическую сферу без всякого сопротивления. Он пишет, что внешние впечатления, которые входят в психическую сферу помимо нашего сознания, помимо нашего «Я», не с «парадного хода», а с «заднего крыльца», ведущего непосредственно во внутренние покои души, — это и есть внушение (1908, с. 13).

Следует отметить, что трактовка В. М. Бехтеревым внушения достаточно противоречива. С одной

⁵ Красноречиво в этом отношении следующее высказывание Д. М. Болдуина: «Нравственное в человеке представляет собой важнейший продукт его индивидуальной природы; это с одной стороны. Социально установленное представляет собой наивысший продукт коллективных действий людей; это с другой стороны. Что можно сделать, если между ними возникает конфликт? *Ничего! Ничего нельзя сделать*» (1913, кн. 2, с. 215).

⁶ Впрочем, самодовлеющая роль подражания здесь относительна. Так, мы не можем пройти мимо того факта, что в упомянутой выше ситуации, которую описали Латане и Дарли, находит свое выражение принцип буржуазного индивидуализма с его проповедью «не вмешиваться», если дело не касается тебя лично или твоих близких. Показательно в этой связи, что американский психолог У. Брон-фенбрэннер на основании сравнительного исследования поведения детей различных стран приходит к выводу, что американские дети во многих ситуациях предпочитают оставаться пассивными наблюдателями, считая, что «это не их дело», в то время как советские дети проявляют готовность принимать активное участие в деле, оказать помощь и т. д. (1976).

стороны, он подчеркивает неодолимую, в обход сознания силу внуша-

100

ющего воздействия, вследствие чего «Я» в большинстве случаев почти бессильно его отторгнуть и изгнать из своей сферы даже при условии, что оно осознает нелепость внушаемого. Проникая в сознание без активного участия «Я» субъекта, внушение остается вне сферы личного сознания⁷, его воздействие происходит без контроля «Я» и без соответствующей задержки. Но В. М. Бехтерев также отмечает, что даже при гипнотическом внушении личность не устраняется, она в какой-то мере «потухает», а, встречая внушение, противное убеждению, противодействует ему. Далее он описывает известные опыты, когда испытуемым, находившимся в гипнотическом состоянии, внушались идеи, противоречащие общепринятым нравственным понятиям, и по степени сопротивления таким внушениям определялась нравственность личности (там же). Указывая на связь между внушением и убеждением, В. М. Бехтерев писал: «Не всегда легко провести резкую грань между внушением и убеждением, ибо и тот и другой процесс воздействия часто осуществляется в одном и том же случае одновременно» (1921, с. 281).

Противоречивость позиции В. М. Бехтерева объясняется, на наш взгляд, описанием внушения как процесса, не зависящего от конкретной ситуации и состояния человека. На самом деле, следует различать виды внушения и их роль в поведении человека. Исключительную силу воздействия внушения в некоторых ситуациях можно объяснить особым действием слова внушающего, которое, будучи совершенно изолировано от всех явлений, делается абсолютным, неодолимым, роковым образом действующим раздражителем (И. П. Павлов, 1951, с. 337). Но легкость внушения обычно наблюдается, когда внушаемое совпадает с сознательными устремлениями человека⁸,

101

если же внушаемое противоречит сознательным установкам личности, то сознание человека сопротивляется внушающим воздействиям.

Эффективность внушения у детей В. М. Бехтерев объясняет их впечатлительностью, слабым развитием их логического аппарата. Люди, обладающие здравым смыслом и сильной логикой, скорее подвержены убеждению, чем внушению (1912, с. 3). Отсюда как будто следует, что высокий уровень развития логического аппарата и образованность уменьшают податливость внушению. Очевидно, что в какой-то степени это действительно так. Вместе с тем соотношение между уровнем развития интеллекта и внушаемостью, по-видимому, более сложно, поскольку и на людей интеллигентных, обладающих развитой логикой, внушение может действовать весьма сильно, по крайней мере, тогда, когда оно не противоречит их мировоззрению (В. М. Бехтерев, 1908).

К вопросу о соотношении между уровнем развития логического мышления и податливостью внушающим воздействиям мы еще вернемся при анализе экспериментальных материалов.

По-видимому, проблема внушения и его роли в формировании личности не может быть решена сама по себе; необходимо учитывать соотношение внушения и убеждения, т. е. сознательное и неосознаваемое. Если воспитатель в своей работе злоупотребляет большой внушаемостью детей, то он может сформировать у них авторитарность, косность, привычку следовать усвоенным шаблонам, что не способствует формированию устойчивости личности. Экспериментальные данные, указывающие на авторитарность усвоения моральных суждений детьми младшего школьного возраста, были получены А. И. Лав-риненко (1970). Что же отличает подражание от внушения? В. М. Бехтерев считал, что внушение есть подражание с помощью символа, слова (1921, с. 277). И. Е. Шварц отмечает, что «внушение обуславливает внутренние побудительные силы в то время, как содержанием подражания является воспроизведение примера, манеры, мимики и пантомимики, речеподражание» (1971, с. 18; Б. Ф. Пор-шнева, 1979, с. 153). Общее для внушения и подражания — снижение критичности (И. Е. Шварц, 1971). Эти положения правомерны для элементарных форм подражания; для высших форм подражания они теряют свой смысл.

Различие между внушением и подражанием более точ-

102

но характеризует их отношение к активности субъекта. В процессе подражания активность, инициатива исходят от подражающего, в то время как в акте внушения более активен тот, кто внушает (там же).

⁷ В. М. Бехтерев различает личное и общее сознание. Первое характеризуется активностью восприятия, волевым вниманием, участием «Я» субъекта. Внешние впечатления в сфере личного сознания усваиваются путем обдумывания, сопоставления, размышления. Такое усвоение лежит в основе наших взглядов и убеждений. Под общим сознанием Бехтерев понимал подсознательную сферу, характеризующуюся пассивностью восприятия и произвольным вниманием. По мнению Бехтерева, эта сфера в известной мере независима от сознания.

⁸ Внушение, например, очень эффективно при лечении заикания (такая работа проводится под руководством Ю. Б. Некрасовой в Институте общей и педагогической психологии), а также при формировании у учащихся положительного отношения к учению (И. Е. Шварц, 1971, 1973).

Подражание состоит в уподоблении действиям, поступкам, внутреннему содержанию другого человека, в то время как сущность внушения — *внедрение* определенных идей, мыслей, установок в психику человека.

Неправомерно считать, что подражание и внушение — это факторы, способствующие только проявлению податливости, неустойчивости личности. Связь между этими феноменами неоднозначна. Различные виды подражания и внушения, их соотношение с проявлениями самостоятельности, с процессом формирования сознательных убеждений, особенности их влияния на формирование личности в разных возрастах должны быть исследованы более обстоятельно. Целесообразно различать *подражание*, *внушение* как психологические или социально-психологические процессы, проявляющиеся при общении людей друг с другом, и *склонность к подражанию*, *внушаемость* как более или менее сформированные свойства личности. Преобладание в поведении человека этих свойств, по-видимому, свидетельствует о неустойчивости личности.

2. Конформизм как проявление единообразия

Проблема конформного поведения, экспериментальному изучению которой положили начало опыты Шерифа (М. Sherif, 1936), стала одной из наиболее оживленно обсуждавшихся в психологической литературе проблем после публикации экспериментальных результатов С. Аша (S. Asch, 1956). Исследование Аша (проведенное с точки зрения техники эксперимента весьма тщательно) казалось экспериментальным подтверждением того, что личность и общество враждебны друг другу. Сейчас, когда с момента публикации результатов Аша прошло почти четверть века, эти данные мало кого удивляют, но в то время они произвели большое впечатление и интерпретировались как доказательство чрезвычайной податливости человеческой психики. Показательно в этом отношении высказывание П. Зайонка: «Одним из самых поразительных открытий современной социальной психологии было от-

103

крытие С. Ашем того факта, что взрослые люди повторяли суждения, которые, как это было им известно, противоречили их восприятиям, или фактам, или тому и другому вместе» (Р. Зайонс, 1966, с. 37). Но приводимые С. Ашем примеры конформного поведения людей в социальной жизни (сказка Андерсена «Новое платье короля», истории средневековых колдуний) общеизвестны. Почему же Зайонк находит результаты Аша поразительными? Судя по всему, он (как и некоторые другие исследователи конформизма) увидел в опытах Аша экспериментальное подтверждение того, что конформизм как социальное явление якобы предопределен чрезмерной податливостью психики человека. Таким образом, вопрос о сущности конформизма, о его психологических механизмах приобретает особую значимость. Между тем ответ на него весьма непросто. Понятие конформизма до сих пор остается недостаточно четким и психологически неопределенным.

Конформное поведение, как проявление податливости влиянию других людей, несомненно, связано с проявлениями неустойчивости личности. Попытаемся выявить психологическую сущность конформизма. Для этого рассмотрим вначале результаты анализа советскими психологами проблемы конформизма, затем проанализируем соответствующие работы зарубежных исследователей и сформулируем наше понимание сущности конформного поведения.

В своей «Социологии личности» И. С. Кон характеризует конформизм как такое поведение, при котором в случае расхождения между индивидом и группой индивид поддается, уступает групповому нажиму (1967, с. 83). Такая характеристика конформного поведения представлялась достаточно адекватной и была принята многими авторами.

В появившихся вслед за этой работой специальных исследованиях данной проблемы авторы были склонны абсолютизировать как понятие конформизма, так и экспериментальные данные Аша. В исследовании А. Н. Сопикова конформность определялась следующим образом: конформность — «добровольное согласование своих действий и мыслей не только с реальными действиями окружающих, но и с ожидаемыми действиями и предполагаемыми мыслями непосредственного реального окружения» (1969, с. 5). Здесь, с одной стороны, не указан наиболее характерный признак конформного поведения — уступка груп-

104

повому давлению в результате конфликта с мнением большинства, а с другой — неправомерно отождествляется с конформным поведением добровольное согласование своих действий и мыслей с действиями и мыслями окружающих. При такой трактовке всякое организованное поведение может считаться конформным.

Впрочем, не следует забывать, что эти работы (как и работа В. Ф. Сафина, 1969) были одной из первых попыток повторить и проверить экспериментальные данные, полученные зарубежными исследователями конформизма. История исследований этой проблемы в советской психологии весьма поучительна. На первом этапе эти исследования фактически сводились к повторению результатов, полученных зарубежными авторами. При всех недостатках этих работ, нечеткости и порой неправомерности их интерпретаций и

обобщений нельзя не отметить их положительного значения. В них были получены новые экспериментальные данные, а главное, они способствовали - росту интереса советских исследователей к весьма важной проблеме психологии личности.

Неясность самого понятия «конформизм» частично объясняет противоречивость оценок его роли в формировании личности. Ряд исследователей характеризуют его как положительное явление (А. Н. Сопиков, 1969; В. Ф. Сафин, 1969). Встречаются утверждения, что в экспериментах Аша поведение испытуемого нельзя трактовать как конформное. Такой точки зрения придерживается, например, М. И. Бобнева, считающая, что мнение подставной группы нельзя отождествлять с социальными нормами (1978, с. 152). Последнее, конечно, верно, но из этого не следует, что у испытуемых в этой ситуации нет конформного поведения. Противоречивые оценки конформизма можно встретить и в пределах одной работы. Так, И. Е. Шварц, характеризуя конформное поведение как такое приспособленчество личности к общественному мнению группы, которое означает отказ человека от чего-то ценного, важного для него, затем говорит, что неправомерно рассматривать конформность как отрицательное, свойство личности (1971). Б. Ф. Парыгин трактует конформизм то как приспособленчество, ведущее к утрате своего лица, своей индивидуальности, способности критически воспринимать окружающее (1967, с. 252), то как способность, необходимую при создании так называемых гомогенных коллективов, предполагающих совмещение

105

сильного характера и умения приспособливаться (там же, с. 154). Очевидно, в данном случае понятие «приспособление» употребляется в разных смыслах и обозначает разные по своей психологической природе явления.

В более поздней работе Б. Ф. Парыгин различает конформность как стратегическую линию, которая жестко программирует поведение и определяет собой тип социальной ориентации личности, и конформность в вопросах, ради которых не стоит идти на обострение отношений с референтной группой (1971, с. 218—219). По-видимому, такое различие лучше выражает существо дела.

Задача критического анализа исследований конформизма была поставлена и в определенной степени реализована А. В. Петровским (1968). Он, прежде всего, обратил внимание на механистический характер методологии зарубежных исследователей конформизма, показав, что эти исследователи изучали способность человека противостоять мнениям, оценкам и взглядам других людей безотносительно к содержанию этих взглядов и оценок, между тем конформизм и коллективистическое самоопределение принципиально различны. Критика методологического подхода исследователей конформизма сделала необходимым более обстоятельный анализ результатов экспериментов, проведенных Ашем и его последователями их методики и интерпретации полученного материала. Критика методологического подхода, на наш взгляд, наиболее эффективна тогда, когда она сопровождается критикой конкретно-психологической. В этом случае можно показать, как порочность методологического подхода приводит и к методическим просчетам...

В исследованиях Аша⁹ была установлена интересная, на наш взгляд, зависимость количества ошибок, сделанных испытуемыми, от размера подставной группы. Из табл. 1 видно, что, если в опыте кроме испытуемого участвует лишь один человек, эффект «давления» почти не проявляется; если испытуемому противостоит группа из

106

двух человек — эффект «давления» весьма незначителен; эффект проявляется в полной мере, если подставная группа состоит из трех человек, дальнейшее же увеличение группы к усилению эффекта не ведет. Проведенные нами эксперименты по проверке этих результатов в общем эту тенденцию подтвердили. Но по-видимому, такая тенденция характерна только для данной ситуации. В иных условиях внушающее воздействие на испытуемого даже одного человека также может оказаться достаточно эффективным¹⁰.

Б. Латане считает, что влияние группы изменяется более или менее равномерно с увеличением членов группы, изменения в графическом изображении характеризуются экспонентой (B. Latane, 1974). Предметом исследования Латане была зависимость между количеством группы и поведением индивида в различных обыденных ситуациях¹¹. Однако он распространяет свои выводы

⁹ Напомним суть опытов Аша. Испытуемому предъявлялись две карточки. На одной карточке была изображена одна линия, на другой — три линии разной длины. Испытуемый должен был определить, какая из трех линий на одной карточке равна линии на другой карточке. Подставная группа по инструкции экспериментатора в ряде проб давала заведомо неправильные ответы. Испытуемый, таким образом, оказывался в ситуации, когда его мнение противоречило неправильному, но единодушному мнению большинства участников опыта

¹⁰ Экспериментально этот факт был выявлен С. Московичи и Ч. Фошо (S. Moscovici, C. Fouchoux, 1972).

¹¹ Например, по данным Латане, чем многочисленнее находящаяся в ресторане компания, тем меньше каждый из ее участников даст чашевых официанту; чем больше слушателей в аудитории, тем менее эффективно воздействие на каждого и т. п. Характерно, что в данном случае социальные явления анализируются только количественно, в результате отождествляются совершенно разные социальные ситуации. Социальные группы фактически сводятся автором к сравнительно однородным диффузным группам. Вот

Таблица 1

**КОЛИЧЕСТВО ОШИБОК ИСПЫТУЕМОГО
ПРИ ИЗМЕНЕНИИ РАЗМЕРОВ ГРУППЫ (ПО АШУ)**

Группы	Количество испытуемых	Количество членов подставной группы	Среднее количество ошибок
Эксперимен- тальные	10	1	0,33
	15	2	1,53
	10	3	4,0
	10	4	4,20
	50	5	3,84
	12	6	3,75
Контрольная	37	—	0,08

ды и на ситуацию Аша, отрицая наличие в этой ситуации качественного скачка по достижении группой определенного количественного состава.

В советской психологии проблема размера группы рассмотрена А. В. Петровским и М. А. Туревским. Этими исследователями получены результаты, подтверждавшие определенную зависимость детерминанта размера группы от содержания групповой деятельности, а также обусловленность характера зависимости различных видов групповой активности от размера группы уровнем развития группы (А. В. Петровский, М. А. Туревский, 1979). Правда, такую обусловленность не следует абсолютизировать. Диалектический переход количественных изменений в качественные имеет место и в данном случае, хотя специфика такого перехода зависит от конкретных условий и уровня развития группы, и, разумеется, качественный скачок в деятельности группы не обязательно связан с числом 3, как это имело место в эксперименте Аша. Во всяком случае, эта проблема нуждается в более детальной разработке.

Аш и его последователи установили зависимость влияния группы и от ее качественного состава: от авторитетности членов группы, их эрудиции, профессиональной принадлежности. Р. Кратчфилд отметил поразительный эффект увеличения конформности, когда к силе давления группы присоединился авторитет экспериментатора (R. Crutchfield, 1963). Была также выявлена зависимость эффекта давления группы от ее единодушия, групповой согласованности: если в группе находился хотя бы один партнер, высказывающий то же мнение, что и испытуемый, эффект давления группы существенно снижался¹².

Весьма показательны данные по возрастной динамике эффекта влияния группы. В табл. 2 приведены суммированные результаты экспериментов со студентами кол-

108

леджа, подростками (10—13 лет) и младшими школьниками (7—10 лет). Из таблицы видно, что если в группе студентов колледжа 61% испытуемых сделали не более двух ошибок, то в младшей группе таких испытуемых было 36%. Среди младших детей наибольшее количество ошибок — от 5 до 7 допустили 42% испытуемых, а среди студентов — всего 12 %.

Таблица 2

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТИЧЕСКИХ ОШИБОК
В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ (ПО АШУ)**

Количество ошибок	Студенты колледжа	Подростки	Младшие школьники
0—2	31	48	36
3—4	26	20	22
5—7	12	32	42

По-видимому, с возрастом увеличивается способность противостоять ложным оценкам, но указанная тенденция не столь однозначна, как это представлено в экспериментах Аша. В этих экспериментах исследовались испытуемые, которые были членами случайно созданных диффузных групп. Что произойдет,

почему в его концепции экспонента характеризует поведение индивида и в случайно возникшей диффузной группе, и в хорошо организованном коллективе.

¹² Этот фактор, по-видимому, особенно значим в такой искусственной ситуации, какой является ситуация Аша и в которой на испытуемого воздействуют ложные оценки группы, ложная информация. Как отмечает С. Московичи, такая ситуация характеризует испытуемого односторонне, лишь как «получателя»; испытуемого как бы замыкают в систему, в которой у него нет иного выхода, кроме принятия или отказа от навязываемого группой решения. Появление в таких условиях партнера — фактор, значительно облегчающий сопротивление давлению ложных оценок (S. Moscovici, C. Fouchoux, 1972).

если испытуемый будет членом не диффузной группы, а организованного коллектива или части его? Ведь известно, что для старшеклассников по сравнению с младшими школьниками растет значимость коллектива сверстников и ориентации на него (Л. И. Божович, 1968; Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969; Б. А. Шульгина, 1974б).

В работах последователей Аша рассматривалась также склонность к конформности у представителей разного пола. Была отмечена большая конформность женщин по сравнению с мужчинами (D. Krech, R. Crutchfield, E. Ballachey, 1962). Авторы объясняют это различными социальными ролями в обществе и семье мужчины и женщины. Они отмечают, что высококонформные женщины склонны к принятию традиционной женской роли. И наоборот, многие женщины, в эксперименте с подставной группой противостоявшие групповому давлению, в жизни были склонны к конфликтам, отвергали зависи-

109

мые отношения с родителями и другими людьми, отрицательно относились к традиционному распределению ролей в семье. По данным специальных измерений, независимые женщины имели гораздо меньший индекс «социализации», чем подчиняющиеся (D. Krech, R. Crutchfield, E. Ballachey, 1969; J. Janis, P. Field, 1959). Но тот же Кратчфилд, анализируя данные другого опыта, приходит к выводу, что взрослые женщины более независимы, чем взрослые мужчины. Работы советских исследователей также свидетельствуют о несколько большей конформности девочек (А. Н. Сопиков, 1969; В. Э. Чудновский, 1972), но наблюдается и противоположная тенденция. Окончательного ответа на вопрос о зависимости между половыми различиями и склонностью к конформности мы не имеем, да и вряд ли он может быть получен в категорической форме: на основании имеющихся данных можно сделать вывод о том, что влияние половых различий на склонность к конформности существенно зависит от особенностей воспитания. Исследования Аша не сводятся к количественной обработке полученных экспериментальных результатов. Существенную часть его работы составляют проводимые по окончании эксперимента беседы с испытуемыми. На основании таких бесед Аш проводит классификацию испытуемых. Так, он выделяет совершенно независимых испытуемых; они уверены в своей правоте и убеждены, что большинство были подвержены иллюзии, вследствие чего и давали неверные ответы (S. Asch, 1956, с. 39). От этих испытуемых Аш отличает не вполне уверенных, но независимых. Таких испытуемых на протяжении всего опыта одолевала сомнения, некоторые из них были уверены, что их мнение неправильно, и все же оставались независимыми. Объясняя свое поведение во время опыта, они в последующей беседе говорили: «Если я честен, я должен сказать то, что я вижу»; «Я говорил себе, что я не прав, но я должен отвечать то, что я вижу» (там же, с. 40). Аш отмечает, что как подчинившиеся, так и независимые испытывали дискомфорт, тревогу. «Фактически не было ни одного испытуемого, для кого бы оценки группы были безразличны» (S. Asch, 1962, с. 461). Он делает интересное, на наш взгляд, наблюдение: «Факт разногласия сам по себе вызывает тревогу, озабоченность, но последнее не есть *достаточное условие подчинения*» (курсив наш. — В. Ч.) (S. Asch, 1956, с. 42),

110

В конформном поведении Аш различает три уровня:

а) подчинение на уровне восприятия, означающее, что под воздействием подставной группы изменяются (искажаются) восприятия испытуемого. Он начинает видеть объекты такими, какими они оцениваются подставной группой. При этом испытуемый не подозревает о своем подчинении группе или факт подчинения им слабо осознается;

б) подчинение на уровне оценки. В этом случае испытуемые действуют по принципу: «Группа права, я не прав. Я думал, что слышу неправильно» (там же, с. 44);

в) подчинение на уровне действия. Испытуемые осознают, что группа не права, но они не в состоянии вступить в конфликт с группой. «Эти испытуемые, — пишет Аш, — присваивали оценки группы и намеренно подавляли свои» (там же). Таким образом, мы здесь имеем, несомненно, интересную попытку качественного анализа.

Однако Аш сосредоточил основное внимание на количественных показателях и абсолютизировал их. А это значит, что полученные в конкретной ситуации количественные данные подчас служат основанием для далеко идущих и во многих случаях неправомερных обобщений. При этом вопрос о репрезентативности этих данных часто остается в стороне. В качестве примера рассмотрим один из экспериментов Аша, результаты которого Зайонк охарактеризовал как поразительные (R. Zajonc, 1966). В этом опыте испытуемым предъявлялась линия в 10 дюймов, а сопоставляемые линии были равны 3, 10, 2 дюймам. Подставная группа называла линию в 3 дюйма как равную 10-дюймовой. В этом опыте в отличие от предыдущих имело место совершенно очевидное противоречие между оценкой подставной группы и оценкой испытуемого: подчинившиеся испытуемые должны были оценить линию, которая была в 3 раза меньше сопоставляемой, как равную ей. Аш утверждает, что, несмотря на это, примерно то же количество испытуемых, что и в предыдущих экспериментах (1/3), подчинились неверному мнению подставной группы. На этом основании

Аш делает вывод, что увеличение расхождения с группой в несколько раз не влияет сколько-нибудь заметно на частоту ошибок (S. Asch, 1962), а это означает абсолютную податливость человеческой психики. Рассмотрим правомерность этого вывода и его обоснованность экспериментальными данными.

111

В ряде работ Аш приводит данные, свидетельствующие об *относительной* податливости испытуемых давлению группы: количество ошибок подчинения существенно зависит от трудностей, с которыми сталкивается испытуемый в ходе опыта.

Таблица 3 иллюстрирует это положение. В таблице представлено изменение частоты ошибок в зависимости от: 1) величины расхождения испытуемого с группой (т. е. от того, насколько велика разница между величиной предъявляемой (стандартной) линии и величиной той линии, которую группа оценивает как равную стандартной; 2) абсолютной величины линий (ясно, например, что разницу в 2 дюйма труднее определить у линий длиной в 10 и 8 дюймов, чем у линий в 4 и 2 дюйма).

Таблица 3

ЧАСТОТА ОШИБОК КАК ФУНКЦИЯ ВЕЛИЧИНЫ СТАНДАРТА И ВЕЛИЧИНЫ РАСХОЖДЕНИЯ ¹³ , в %				
Величина расхождений (в дюймах)	Частота ошибок при размерах стандартов (в дюймах)			
	3	5	7	9
25	41,7	58,3	61,1	66,7
50	25,0	25,0	33,3	50,0
75	25,0	25,0	25,0	27,0

13

Эти данные свидетельствуют об уменьшении частоты ошибок при увеличении расхождений и их возрастании при увеличении размеров стандартов.

Таким образом, экспериментальные данные, полученные Ашем, и сделанные им на их основе выводы противоречат высказанному им в «Социальной психологии» положению об абсолютной податливости испытуемых, якобы не зависящей от условий эксперимента. Сам Аш проходит мимо этого противоречия. Обращает на себя

112

внимание и тот факт, что в экспериментальном исследовании, данные которого свидетельствовали об абсолютной податливости испытуемых, участвовали лишь 13 человек, а в основных опытах Аша участвовали 123 испытуемых, с 13 испытуемыми было проведено лишь 5 экспериментальных проб, в основных опытах таких проб было 12; в отличие от основных опытов группа испытуемых из 13 человек была неоднородна по половому признаку. Анализ данных Аша и результаты наших экспериментальных исследований¹⁴ показали, что сами по себе ошибки подчинения (конформные ошибки) неоднородны даже в условиях одной и той же экспериментальной ситуации. Аш не придавал значения содержательной стороне ошибок испытуемых: в одних случаях они отражали влияние данной ситуации, в других — были показателями общего поведения испытуемого. Указанные виды ошибок неправомерно суммировать. Усредненность здесь скрадывает специфику конформных проявлений испытуемых. Между тем в работах исследователей конформизма обычно делается упор на обобщенной оценке конформности. В этой связи представляло интерес проследить, насколько изменится частота и характер ошибок при изменении условий опыта. В своем эксперименте мы объединили две экспериментальные ситуации Аша: 1) опыт, при котором расхождение между испытуемым и группой было невелико (умеренно трудное задание), и 2) опыт с большой величиной такого расхождения (легкое задание).

В первом опыте испытуемые сделали 20,8% конформных ошибок, во втором — 19%. Таким образом, общий процент конформных ошибок в этих сериях существенно не различается. Следовательно, если судить по этому показателю, то придется признать правомерным вывод Аша о том, что «увеличение расхождения не поддерживает независимость испытуемых», т. е. что податливость испытуемых является абсолютной, постоянной величиной, не зависящей от условий опыта. Однако оказалось, что за общим процентом скрываются существенные различия. На рисунке показаны результаты двух опытов по четырем группам, на которые мы разделили наших испытуемых: I группа — испытуемые, не сделавшие в первом

113

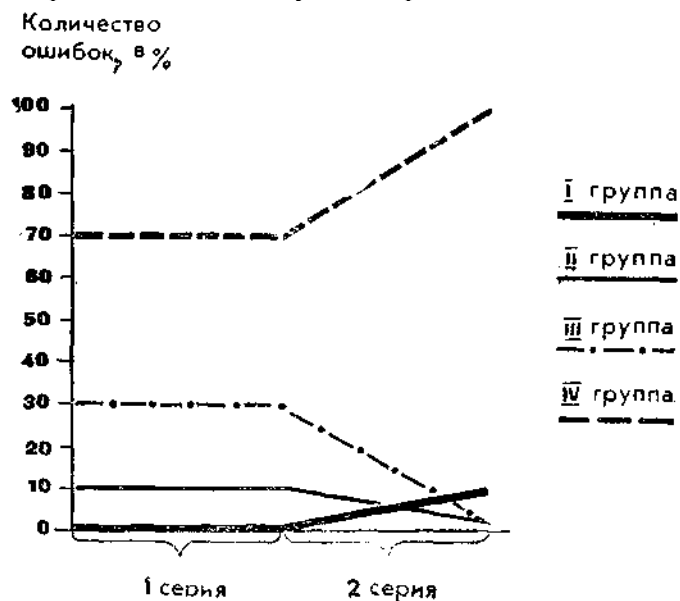
¹³ На зависимость между частотой ошибок и трудностью задания указывает также Р. Кратчфилд. Он, в частности, отмечает, что в отдельных пробах большой трудности количество ошибок подчинения достигало 76% от общего числа ошибок (В. Э. Чудновский, 1971б).

¹⁴ В наших экспериментах и в проведенных под нашим руководством опытах Б. А. Шульгиной и З. И. Гришановой участвовали свыше 200 испытуемых.

опыте ни одной ошибки подчинения; II группа — испытуемые, сделавшие не более 16% ошибок; III группа — от 25 до 50% ошибок; IV группа — свыше 50% ошибок (В. Э. Чудновский, 1972).

Эти группы во втором эксперименте ведут себя иначе: в I группе появляется незначительное количество ошибок, у представителей IV группы число ошибок увеличивается, а у испытуемых II и III групп число ошибок по сравнению с первым опытом уменьшается. Эти данные наглядно показывают, что природа так называемых конформных ошибок неодинакова. В качестве показателей особенностей личности испытуемых эти ошибки могут служить лишь при учете следующих моментов: есть определенный уровень в количестве ошибок — «порог», ниже которого ошибки следует характеризовать как ситуационные; если же количество ошибок превышает «порог», то при определенных условиях такие ошибки могут отражать некоторые особенности личности испытуемых.

Мы также получили данные о зависимости конформных ошибок от характера используемого в эксперименте задания. Например, отдельные испытуемые, проявившие



114

независимость в эксперименте с более трудным заданием, в эксперименте с легким заданием сделали ошибки. Анализ показал, что на ошибку их провоцировал сам характер задания. Очевидную неправильность ответа группы они объясняли тем, что возможно, неверно поняли инструкцию, и, чтобы не испортить результаты эксперимента, они присоединились к группе. При легком задании конфликт с группой во многом терял личностную значимость, испытуемый утверждался во мнении, что причиной разногласия с группой является не его несостоятельность, например, по уровню способностей, а простая невнимательность во время объяснения инструкции (В. Э. Чудновский, 1972). Таким образом, оказалось, что характер подчинения испытуемого группе и особенности возникающего у него конфликта зависят и от степени трудности задания. Мы пришли к выводу, что следует различать три вида подчинения группе: а) подчинение при умеренном расхождении между объективно правильным ответом и неверным ответом группы (умеренно трудное задание); факты *показывают, что в этих условиях* подчинение испытуемого мнению группы может сопровождаться довольно острым внутренним конфликтом; б) подчинение при достаточно сложных заданиях; в связи с объективными трудностями в решении задания подчинение мнению группы не вызывает сколько-нибудь выраженного внутреннего конфликта; в) подчинение при легких заданиях; психологическая природа такого подчинения, когда разногласие между правильным ответом и мнением группы практически очевидно, может быть самой различной (см. рис., серия 2).

Из этого следует, что в известных пределах величина разногласия с группой не сказывается на частоте конформных ошибок; в тех же случаях, когда такое расхождение во мнении значительно, изменяется не только частота ошибок, а их психологическая природа.

Далее, при интерпретации данных эксперимента следует учитывать индивидуальные особенности проявления самостоятельности и подчинения, количественные данные этих особенностей выявить не могут. Беседы с испытуемыми натолкнули Аша на этот факт. Анализ полученных нами данных позволил дополнить характеристику указанных особенностей. Среди проявивших самостоятельность испытуемых самостоятельность одних была характерной особенностью их поведения, у других она

115

определялась ситуацией, а у третьих объяснялась недостаточной референтностью подставной группы. Среди подчинившихся испытуемых подчинение одних было результатом внешне конфликтных отношений со сверстниками; подчинение других — следствием острого внутреннего конфликта; подчинение третьих было связано с определенной перестройкой их образа мыслей, созданием «собственной логики» и т. д. (Ниже об этом будет сказано подробнее.)

Итак, абсолютизация исследователями конформизма количественных данных означает, что ими не учитывается: а) различная частота ошибок; б) характер задания; в) индивидуальные особенности испытуемых. Далее, исследователи конформизма изучали поведение испытуемых лишь в условиях экспериментальной ситуации, что не дает возможности проанализировать содержательную сторону полученных результатов. Сомнительность выводов, сделанных в таких условиях, признавали и сами исследователи¹⁵. Аш, например, писал: «Возможно, что наблюдавшиеся нами реакции были результатом кратковременных обстоятельств и что индивид, проявивший независимость в данных условиях, в других условиях или даже в сходных ситуациях, но в другое время будет действовать совершенно иначе» (S. Asch, 1962, с. 497).

Креч, Кратчфилд и Балачей справедливо отмечали, что человек привносит в данную ситуацию многое из того, что включено в ситуацию его жизни в целом. И если мы ищем показатель конформности как черты личности индивида, мы должны видеть, как он реагирует на групповое давление в различных ситуациях. Ни одна отдельная ситуация не может быть искусственно отделена от жизненной ситуации человека (D. Krech, R. Crutchfield, C. Ballache, 1962). К сожалению, эти высказывания относятся больше к области деклараций, поведение человека с учетом его «жизненной ситуации» исследователями конформизма фактически не изучалось. Значение исследований Аша очень точно характеризуют Виттакер и Мид: «Эксперименты типа экспериментов Аша хотя и

116

интересны сами по себе, но они мало говорят нам о поведении людей в иных социальных условиях» (J. Witteraker, R. Mead, 1967, с. 112).

Изучение способности человека противостоять мнениям и взглядам других людей проводилось безотносительно к содержанию этих взглядов и мнений (А. В. Петровский, 1970; А. В. Петровский (ред.), 1979). Методика использования подставной группы правомерна лишь при условии, что в интерпретации полученных с ее помощью данных учитывается ее относительность и ограниченность в анализе содержательных сторон личности (характер взглядов, убеждений, направленность). Данная методика не может применяться как диагностическая и, взятая изолированно от других методов, не может быть адекватным средством изучения важнейших личностных образований, в частности устойчивости личности.

Судя по всему, формально-количественный подход (так можно назвать использованный в исследованиях конформизма метод) в большой мере определяется общеметодологической позицией исследователей конформизма. Последние исходят из понимания конформного поведения как *защитного механизма*, как *механизма приспособления*. В этой связи многие исследователи воспользовались для объяснения конформного поведения теорией когнитивного диссонанса Л. Фестингера. По мнению Л. Фестингера, при определенных условиях у человека между отдельными познавательными структурами возникают диссонансные отношения, вызывающие стремление уменьшить или ликвидировать их (L. Festinger, 1967)¹⁶. Конформное и неконформное поведение, по мнению этих исследователей, связано с устранением таких отношений. Так, например, Кратчфилд считает, что причиной подчинения является дезорганизация когнитивных процессов (R. Crutchfield, 1967). При этом за рамками анализа ос-

117

таются характерные для испытуемого личностные тенденции.

Как защитный механизм трактуют конформное поведение такие исследователи, как Д. Креч (D. Krech, 1962), О. Харви и Г. Шредер (O. Harvey, G. Schroder, 1963), Г. Келман (H. Kelman, 1967), Э. Холандер (E. Hollander, 1963), Г. Герард (H. Gerard, 1965)¹⁷. Исследователи отмечают, что конформность не только снижает, но и совершенно снимает беспокойство и тревогу, и в подтверждение приводят результаты физиологических проб, регистрировавших при подчинении снижение жирокислотного уровня (показатель степени возбуждения

¹⁵ На это обращал также внимание Б. Кое, упрекавший Аша за то, что он сосредоточил все свое внимание на вычисленных им индексах конформности и рассматривает их как самостоятельно существующие характеристики (B. Cohen, 1963). Более подробно концепция Б. Коена проанализирована в исследовании Т. В. Слеповой (1976).

¹⁶ Разумеется, в самом понятии когнитивного диссонанса нет ничего предвзятого. В экспериментах Аша такой диссонанс, действительно, имеет место: испытуемый на основании непосредственного восприятия составляет себе, определенную характеристику объекта, и в то же время подставная группа сообщает ему совершенно иную характеристику того же самого объекта. Но не когнитивный диссонанс определяет поведение испытуемого. Очевидно, что на конформное или независимое поведение влияют личностные мотивационные тенденции, а последние определяются социальными отношениями и особенностями воспитания.

¹⁷ Хотя Аш и характеризует подчинение негативно, вместе с тем он подчеркивает, что оно гарантирует индивиду минимум безопасности как цену за его самоограничение (S. Asch, 1962).

нервной системы). Одновременно ими приводятся данные о более высоком уровне раздражимости при независимом поведении (более высокий уровень кожного потенциала по КГР) (D. Shapiro, G. Shwartz, 1970). Однако есть и работы, которые не подтверждают этого (R. Buchhout, 1966). Вместе с тем некоторые исследователи конформизма независимость поведения трактуют также как защитный механизм, но несколько иного рода (ожидание высокой оценки, награды за самостоятельность, продвижения по службе и т. д.). В их понимании не только подчинение, но и независимость оказывается способом *приспособления* к окружающей действительности. Такой подход М. Г. Ярошевский (1974) очень точно назвал гомеостатическим. Действительно, понимаемые таким образом подчинение и независимость неизбежно связываются с элементарным гомеостатическим равновесием: ситуация дискомфорта, нарушение равновесия с окружающими людьми может быть устранена либо подчинением, либо сохранением независимости.

Весьма красноречива в этом отношении трактовка Ашем независимости личности. Независимость, по Ашу, замкнута внутри личности, в ней она находит и форму своего существования, и свой источник, от индивида она может распространяться на социальные отношения, ибо «основное стремление людей в обществе — как к доверию, так и к независимости. Это отношения, которых все стремятся достичь» (S. Asch, 1962, с. 498). Эмансипированности личности придается значение решающего фак-

118

тора социального прогресса, поэтому Аш упрекает марксизм в том, что тот якобы игнорирует личностные факторы. Марксизм не устраивает Аша именно потому, что в марксизме личность вырастает из социальных отношений, а социальный прогресс — результат развития определяющих общественные отношения социально-экономических факторов, а не стремления людей к доверию и независимости. Здесь Аш недалеко ушел от Тарда, утверждавшего, что сила государства определяется не общественно-политическими факторами, а прочностью личных привязанностей. Сходные тенденции, как мы видели, характерны и для представителей гуманистической психологии.

Сколь прочны индивидуалистические установки у современных зарубежных интерпретаторов и критиков Аша, хорошо видно на примере работ современного французского психолога С. Московичи. В противоположность тем исследователям конформизма, которые трактовали конформное поведение как защитный механизм, позволяющий человеку избежать конфликта и снижающий возбуждение и тревогу, Московичи в работе, написанной совместно с Ч. Фошо, утверждает, что конформизм может порождать скуку, стереотипизацию и ригидность, что подчинение может стать источником постоянных фрустраций (S. Moscovici, C. Faucheux, 1972). Авторы обращают внимание на тот факт, что в экспериментах Аша испытуемый не меньшинство, но носитель определенных норм, оценок и мнений более широкой человеческой общности; и в этом смысле подставная группа является не большинством, как считал Аш, а меньшинством.

В ставших классическими работах по конформизму, по мнению Московичи и Фошо, неявно допускается, что испытуемый находится по отношению к группе в состоянии пассивной зависимости. Рассматривать испытуемого только как лишенного собственной точки зрения, жаждущего одобрения и принятия группой не совсем правомерно. Он может быть активным, уверенным в своей точке зрения и пропагандировать ее. Например, зачинатели нового не представляют преимущественную точку зрения. В подтверждение своей мысли Московичи и Фошо разработали и провели серию опытов, которые должны были экспериментально подтвердить влияние меньшинства на большинство. И в ряде случаев эксперименты подтвердили данное положение. В одном из экспериментов испытуемые ставились в положение диспетчеров аэропорта и дол-

119

жны были различать объекты по цвету, форме и величине. Сообщник экспериментатора постоянно выбирал объект, основываясь на его цвете. Оказалось, что в группах, где находился сообщник экспериментатора, объект по цвету выбирался значительно (со статистической значимостью) чаще, чем в контрольных группах (S. Moscovici, C. Faucheux, 1972).

Интересно также наблюдение Московичи, подкрепленное им экспериментальными данными, что в экспериментах Аша потеря единодушия в группе важнее, чем появление поддерживающего испытуемого партнера; единодушное мнение группы часто усваивается индивидом как его личное мнение (S. Moscovici, M. Zavalloni, 1969, с. 134). Устойчивость невозможна без согласия с самим собой, и поэтому следует различать интраиндивидуальное и интериндивидуальное согласие. Интраиндивидуальное согласие ведет к устойчивости, интериндивидуальное — к единообразию (S. Moscovici, C. Faucheux, 1972).

Если в анализе экспериментальных результатов исследования Аша Московичи достаточно строг и последователен, то его оценка сущности конформизма и конформного поведения¹⁸ весьма противоречива.

Московичи неправомерно относит к конформному поведению те случаи, когда индивид не в состоянии

¹⁸ По-видимому, целесообразно различать конформизм как социальное явление и конформное поведение как психологическую особенность человека.

разобраться в данном вопросе, и других индивидов рассматривает как носителей информации, заполняющей пробел в его собственных знаниях. Московичи считает, что тенденция к конформности возникает исключительно из-за отсутствия инструментов, стандартов, внеличных факторов проверки истинности.

Как же возникают такие стандарты, нормы и правила? Они есть результат компромисса. Вообще сущность социального влияния, по мнению автора, есть достижение согласия. К этому фактически сводится и социальный прогресс. Что же, согласие — вещь хорошая, но согласие согласию — рознь. Согласие, по Московичи, подкрепляющему свое мнение словами Г. Рикена: «Часто достигаемое согласие есть всего лишь согласие не спорить» (H. W. Ricken, 1952, с. 252), — возникает, чтобы предотвратить конфликт. Социальные нормы также результат компромисса.

120

В характеристике Московичи процесса образования норм возникающее согласие определяется не взаимопониманием и взаимоподдержкой, а покупается ценой взаимных уступок, оно направлено не на других людей (что характерно для коллективизма), а задается стремлением не ущемлять других с тем, чтобы не ущемили тебя.

Вот и получается, что, начав с критики Аша и его последователей за недооценку роли новаторства и активности, за трактовку конформного поведения как защитного механизма, Московичи в конце концов приходит к выводу, что конформизм есть результат компромисса, т. е. все тот же защитный механизм от неблагоприятных социальных воздействий.

Один из кардинальных вопросов устойчивости личности, пожалуй, наиболее сложный и запутанный — это вопрос о психологической сущности конформности и ее роли в формировании личности. Буржуазные исследования этой проблемы, несмотря на разнообразие подходов, разработанность экспериментальной техники, методов количественной обработки результатов и немалое число полученных в ходе исследований интересных данных, не закладывают основ для создания адекватной модели личности, характеризующейся подлинной эмансипированностью, устойчивостью. На их основе нельзя даже создать образ конформиста. На противоречивость характеристик конформиста указывает П. Н. Шихирев (1979). В самом деле, конформисту приписывают такие качества, как доброта, отзывчивость, скромность, но эти качества характеризуются как признак слабости, как недостаточность развития интеллекта, воли. Таким образом, качества, в которых отражается устремленность человека к установлению связи с другими людьми, обесцениваются, включаясь в характеристику слабости человека, а тем самым обесценивается связываемая с эгоистическими устремлениями и сила человека, его самостоятельность.

Анализ западных исследований проблемы конформизма показал, что их объединяют следующие черты:

1. Описание поведения индивида как пассивного, подавляемого социальной средой. Последняя характеризуется в основном как сила, отрицательно действующая на формирование личности.

2. Понимание самостоятельности как свойства, имманентно присущего индивиду.

Отметим, что второе логически следует из первого,

121

ибо характеристика социальной среды лишь как силы, подавляющей индивида, означает, что единственно возможное объяснение самостоятельности индивида — это признание имманентности этого свойства.

3. Формально-количественный подход к изучению явлений единообразия.

Все это определило абсолютизацию данными исследователями феноменов единообразия (подражание, внушение, конформность), привело их к отождествлению таких диаметрально противоположных явлений, как конформное поведение и коллективизм. Чтобы вскрыть сущность различных феноменов единообразия, необходимо выйти за рамки их непосредственного проявления и рассмотреть их в контексте целостной характеристики личности, т. е. в социальном контексте формирования личности. Игнорирование этого факта приводит к преувеличению роли различных феноменов единообразия в жизни человека, в формировании его личности; в результате присущие человеку склонности к подражанию, внушению, конформности определяются как сущностные характеристики неустойчивости личности. Однако проведенный анализ показывает неправомерность такого подхода. Неустойчивость личности определяется не врожденной податливостью человека влиянию, давлению других людей, а сформированными определенными социальными условиями и воспитанием особенностями личностной ориентации.

Результаты экспериментального изучения пассивно-приспособительного поведения

В экспериментах с подставной группой часть испытуемых подчиняет свое мнение неверному, но единодушному мнению большинства. Задача исследователя раскрыть психологическую сущность такого

подчинения. О чем свидетельствует преобладание в поведении испытуемого ориентировки на мнение группы, мнение большинства? Какой психологический механизм, какое соотношение мотивационных тенденций лежит в основе этого явления? Вот вопросы, на которые исследователь должен дать ответ.

При подготовке, проведении и анализе результатов экспериментов необходимо было учесть следующее:

122

1. Методика с использованием подставной группы не должна считаться диагностической, т. е. на основе ее результатов нельзя разделять испытуемых на устойчивых и неустойчивых. Мы использовали эту методику для выяснения психологического механизма пассивно-приспособительного поведения.

2. Экспериментальные данные следует рассматривать в контексте всего поведения конкретного испытуемого. Анализируя экспериментальные результаты, мы учитывали не только количественные результаты, но и внутренние мотивационные тенденции испытуемого как в экспериментальной ситуации, так и вне ее.

Эксперимент с подставной группой достаточно подробно описан в нашей литературе (И. С. Кон, 1967; В. Сафкин, 1969; А. П. Сопиков, 1969; В. Э. Чудновский, 1971в, 1972). В нашей работе были применены различные варианты этой методики (Б. А. Шульгина, 1974а; 3. И. Гришанова, 1976). В качестве экспериментальных заданий использовались логические тесты, задания на определение длины линий и некоторые другие. Испытуемыми были школьники младших и старших классов. В основных опытах подставная группа подбиралась так, что оказывалась для испытуемого референтной.

Экспериментальные данные позволяют выделить испытуемых, подчиняющихся мнению группы или идущих на компромисс с ней. Одной из задач исследования было выявить психологическую природу конформных и компромиссных ошибок. Напомним, что конформная ошибка — это повторение неправильного ответа группы, компромиссная ошибка — это ответ испытуемого, промежуточный между ответом группы и правильным ответом¹⁹. Таким образом, и те и другие ошибки — результат влияния группы. И в том и в другом случае влияние группы как бы перечеркивает в сознании испытуемого правильный ответ, он становится запретным, и в дальнейшем поведение испытуемого будет зависеть от этого факта. В ус-

123

ловиях, когда правильный ответ запрещен, испытуемый может выбрать два пути: а) он реагирует на запрещение правильного ответа присоединением к ответу группы (конформная ошибка); б) принимая запрет группы, испытуемый не присоединяется к ответу группы. И в первом и во втором случае влияние группы на испытуемого достаточно сильно, но в случае компромиссной ошибки можно говорить и о стремлении испытуемого к самостоятельности.

Компромиссная ошибка — результат столкновения двух противоречивых и достаточно сильных тенденций: стремления к самостоятельности и стремления быть в согласии с группой. Анализ компромиссных ошибок показал, во-первых, что они не случайны и, во-вторых, что эти ошибки есть показатель конфликта, причем в ряде случаев более точный его показатель, чем конформные ошибки (об этом свидетельствует и тот факт, что в эксперименте с легким заданием, который, по нашим данным, является менее напряженным, полностью исчезают и компромиссные ошибки).

Этот факт представляется нам интересным: ведь обычно компромисс понимается как стремление примирить, сблизить противоположные тенденции и смягчить конфликт. В данном же случае оказалось, что компромисс не только не смягчает конфликт, но как будто, наоборот, делает его еще более напряженным. Более подробный анализ показал, что компромиссные ошибки могут быть показателями различных по своему характеру конфликтов. Во-первых, они могут указывать на состояние неустойчивого равновесия, предшествующего выбору той или иной линии поведения. Например, в одном эксперименте испытуемые сидели в разных комнатах, соединенных с комнатой экспериментатора односторонней радиосвязью. Испытуемый должен был подсчитывать количество ударов метронома, которые передавались из комнаты экспериментатора по радио. Неправильные ответы были заранее записаны на магнитную пленку и предъявлялись испытуемому как якобы ответы других участников опыта. По результатам этого опыта мы разделили испытуемых на две группы: в первую группу вошли испытуемые, сделавшие не более 1—2 компромиссных ошибок, во вторую — испытуемые, сделавшие от 3 до 7 таких ошибок. Результаты сопоставления представлены в табл. 4.

124

¹⁹ Специальный анализ позволил выявить некоторые условия появления компромиссных ошибок. Одним из таких условий является достаточно большая, но до определенного предела, величина разногласия между неверным ответом группы и правильным ответом. Увеличение разногласия сверх указанного предела ведет к исчезновению такого рода ошибок. Далее, эти ошибки возникают лишь в тех пробах, где сам характер задания являл возможность среднего промежуточного выбора (В. Э. Чудновский, 1972).

Из таблицы видно, что у испытуемых II группы число конформных ошибок значительно меньше, чем у испытуемых I группы. У этих испытуемых нет определенной, отчетливо выраженной линии поведения. Для них характерны как самостоятельные ответы, так и конформные и компромиссные ошибки. Такая «пестрота» ответов говорит о состоянии неустойчивого равновесия, характерного для конфликтной ситуации.

Служат ли компромиссные ошибки показателем примирения противоположных тенденций путем уступок каждой из них? Анализируя полученные данные, мы не смогли выделить случаи сколько-нибудь заметного смягчения конфликта в результате компромисса. Возможно, это было следствием того, что примененные нами показатели конфликта были недостаточно четки (о наличии конфликта судили по особенностям поведения испытуемых при выполнении задания, на основе бесед с ними, а также анализируя и сопоставляя различные виды ошибок). Но в то же время сама ситуация, в которой находится испытуемый, такова, что примирение противоположных тенденций здесь едва ли возможно. В самом деле, когда испытуемый дает самостоятельный ответ, то он хотя и вступает в противоречие с группой, но вместе с тем испытывает удовлетворение, сознавая, что ответил самостоятельно; присоединяясь к группе, он может испытывать неприятные эмоции, в связи с тем что дает неправильный ответ, но это переживание смягчается сознанием того, что он не один так отвечает, что он «делает, как все». Иначе обстоит дело с компромиссной ошибкой: здесь нет смягчающих обстоятельств, ибо испытуемый не может утешиться ни тем, что он проявляет самостоятельность, ни тем, что поступает, как все. Судя по всему, выбор промежуточного

125

Таблица 4

СООТНОШЕНИЕ ОШИБОК В РАЗНЫХ ГРУППАХ ИСПЫТУЕМЫХ		
Группы	Количество компромиссных ошибок (в среднем на 1 человека)	Количество конформных ошибок (в среднем на 1 человека)
I	1,3	7,4
II	4,1	4,0

решения — результат не примирения, а относительного, временного равновесия противоборствующих сил.

Во-вторых, компромиссные ошибки указывают на конфликт при *уже выбранном* способе поведения, при наличии уже победившей тенденции. Противоположная тенденция, хотя и оказывается подчиненной, тем не менее является источником достаточно сильных переживаний. Так, мы обратили внимание на то, что часть испытуемых (это имело место при проведении различных типов экспериментов), проявивших полную самостоятельность, т. е. не сделавших ни одной конформной ошибки, наряду с этим допускали значительное количество компромиссных ошибок. Поведение этих испытуемых указывало на то, что, хотя они и сохранили самостоятельность, разногласие с группой вызывает неприятные переживания, затрудняет деятельность таких испытуемых, в какой-то степени расстраивает ее, что и выражалось, в частности, в сделанных ими компромиссных ошибках²⁰.

Итак, мы различаем компромиссные ошибки как показатели конфликтной ситуации выбора, с одной стороны, и как показатели трудности уже избранного пути, с другой²¹.

В литературе отмечается, что острота конфликта связана главным образом с борьбой мотивов, предшествующих принятию решения, и что принятие решения и действия, которые кладут конец сомнениям и колебаниям, ликвидируют ситуацию морального конфликта (С. Ф. Ани-симов, 1979, с. 83). Однако приведенные экспериментальные данные показали, что ситуация морального конфлик-

126

та, по-видимому, представляет собой более сложную психологическую реальность и в ряде случаев принятие решения конфликтной ситуации не ликвидирует. Судя по всему, ликвидация конфликтной ситуации зависит не только от самого факта принятия решения, но и от способа, которым испытуемый пытается разрешить конфликт. Косвенным подтверждением «конфликтного происхождения» компромиссных ошибок

²⁰ В некоторых случаях показателями внутреннего конфликта служат и так называемые нейтральные ошибки, т. е. неверные ответы в таких пробах, когда остальные участники опыта отвечали правильно. Ясно, что здесь идет речь не о компромиссе, а лишь о проявлениях внутреннего конфликта (В. Э. Чудновский, 1972).

²¹ О наличии конфликта при уже выбранном способе поведения свидетельствует и такой, на первый взгляд парадоксальный факт: отдельные испытуемые, сохранив самостоятельность в условиях экспериментально организованного давления, повторяли неправильный ответ группы в ситуации, когда непосредственное влияние группы было снято. Это свидетельствует о том, что влияние группы на испытуемого имеет свое последствие (Б. А. Шульгина, 19746). Материалы показали, что такие испытуемые, сохранив в эксперименте самостоятельность, переживали свое расхождение с группой и после окончания опыта, и это приводило к тому, что они присоединялись к неверному мнению группы в следующей нейтральной пробе. Во всяком случае, этот факт свидетельствует, что выбор линии поведения не гарантирует от внутреннего конфликта.

служит тот факт, что их количество с возрастом уменьшается незначительно, в то время как количество конформных ошибок с возрастом резко уменьшается. В одном из экспериментов мы сопоставили данные о количестве тех и других ошибок у учащихся III и IX классов. Результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

**СООТНОШЕНИЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА**

Классы	Конформные ошибки		Компромиссные ошибки	
	в среднем на 1 человека	в %	в среднем на 1 человека	в %
III	7,0	50,0	2,0	14,3
IX	3,3	24,0	1,5	10,7

Из таблицы видно, что если «удельный вес» конформных ошибок с возрастом уменьшается вдвое, то уменьшение компромиссных ошибок весьма незначительно. Таким образом, можно говорить об относительной независимости компромиссных ошибок от возраста. Это естественно, если иметь в виду, что конфликтные ситуации, показателями которых являются такие ошибки, характерны для обеих возрастных групп.

Итак, компромиссные ошибки — это как бы вынесенный вовне процесс столкновения противоположных тенденций. Поэтому даже незначительное количество таких ошибок может оказаться существенным для качественного анализа поведения испытуемого.

Такое понимание компромиссных ошибок позволяет более наглядно представить характер лежащего за ними внутреннего конфликта. В условиях, когда решение груп-

127

пы закрывает для испытуемого возможность самостоятельного и правильного ответа, компромиссная ошибка поддерживает его самостоятельность. Иными словами, в условиях, когда правильный ответ находится под запретом группы, испытуемый не может иначе проявить свою самостоятельность, как дать компромиссный ответ. В этом смысле мы и трактовали компромиссную ошибку как результат столкновения противоположных и достаточно сильных тенденций: стремления к самостоятельности и стремления быть в согласии с группой (В. Э. Чуд-новский, 1972). Однако более обстоятельное рассмотрение проблемы устойчивости и вновь полученные данные требуют уточнить это положение. На самом деле, в компромиссе сталкиваются не ориентация на группу и стремление к самостоятельности, а ориентация на группу и ориентация на более отдаленные факторы, на ценности, выходящие за пределы группы. Это то, на что указывает Московичи, отмечая, что испытуемый в экспериментальной комнате не просто меньшинство, а социальный индивид, носитель определенных норм, оценок и мнений более широкой человеческой общности (S. Moscovici, C. Fau-cheux, 1972).

Самостоятельность в данном случае есть зависимость индивида от факторов, выходящих за пределы данной человеческой общности, данной группы. Правда, связи, выражающие эту зависимость, весьма разнообразны и воплощают в себе различные по своей психологической сути механизмы поведения. Так, можно выделить поведение испытуемых, чья самостоятельность обусловлена их ориентированностью на какую-то иную группу сверстников, т. е. данная группа для них попросту нереферентна (Б. А. Шульгина, 1974а; З. И. Гришанова, 1976). К таким испытуемым относятся школьники, у которых в силу нарушения по тем или иным причинам контактов с одноклассниками нет референтной группы сверстников, они замкнуты, поскольку отстранены от них. Такие отношения, ставшие привычными, существенно влияют и на их поведение в эксперименте. Вместе с тем более обстоятельное изучение их поведения показало, что их самостоятельность определяется не столько отсутствием референтной группы сверстников и отстраненностью от них, сколько ориентировкой на некоторых взрослых.

Например, мы сопоставили результаты длительного наблюдения 8а поведением старшеклассницы Тани К. с ее поведением в экспе-

128

пименте и полученными в нем количественными данными. Таня проявила в эксперименте полную самостоятельность, при этом она была спокойна, разногласие с группой не вызывало у нее сколько-нибудь сильных переживаний. Зная Таню, мы предположили, что подставная группа не была для нее достаточно референтной; это подтвердилось во время беседы с ней. Отвечая на вопрос экспериментатора, Таня сказала, что, если бы вместо одноклассников во время эксперимента рядом находились ее родители, она, наверное, вела бы себя иначе.

Среди характеризовавшихся самостоятельными испытуемых были и такие, которые проявляли самостоятельность лишь в экспериментальной ситуации. (По-видимому, для этих испытуемых ситуация эксперимента не была нравственно значимой.) В то же время в некоторых ситуациях школьной жизни,

имеющих нравственный характер, они предпочитали присоединяться к большинству (Б. А. Шульгина, 1974а). Правда, таких испытуемых было немного (примерно 10% от числа всех проявивших самостоятельность). Для большинства же испытуемых ситуация эксперимента была нравственно значимой и нередко связанной с напряженным внутренним конфликтом. Нельзя не отметить в этой связи, что отстаивание определенной оценки в условиях эксперимента, когда другие придерживаются иного мнения, приобретает нравственный характер. В этих условиях нравственный характер приобретает и защита определенного истинного мнения, даже если оно само по себе не имеет нравственной значимости. Наличие у ряда проявивших самостоятельность испытуемых собственных («конфликтных») ошибок, а также ошибок в «нейтральных» пробах может быть еще одним подтверждением этого положения.

Среди испытуемых, проявивших самостоятельность, оказалось много школьников, для которых подставная группа была референтной, разногласия с ней вызвали более или менее острые переживания, и вместе с тем эти школьники не подчинились единодушному мнению других участников опыта. Сопоставляя количественные показатели с наблюдениями за поведением испытуемых во время эксперимента и вне его, мы выделили группу испытуемых, для которых сохранение независимости в эксперименте было сравнительно легким делом. Коллективистическая направленность, удовлетворенность в общении со сверстниками, прочность положения в коллективе оказались факторами, помогающими этим школьникам преодолеть давление подставной группы и сохранить са-

129

мостоятельность в эксперименте. Вместе с тем были отмечены случаи, когда сохранение независимости в экспериментальной ситуации давалось ценой значительного эмоционального напряжения (В. Э. Чудновский, 1972). В работе З. И. Гришановой отмечается, что школьники с высоким уровнем сформированности принятых в нашем обществе нравственных идеалов в опытах с подставной группой проявляют самостоятельность. Эти факты невозможно объяснить, если стоять на точке зрения, что в данных опытах не возникает нравственной коллизии. И напротив, они хорошо объясняются, если допустить иную точку зрения.

Если компромиссная ошибка означает, что идет процесс борьбы противоположных тенденций, достигающей в ряде случаев значительной остроты, то преобладание конформных ошибок может свидетельствовать о том, что побеждает тенденция к подчинению. При всей ограниченности данной методики мы не можем пройти мимо того факта, что в этих случаях проявляется подчинение испытуемого непосредственным ситуационным воздействиям. Экспериментальная работа позволила уточнить и рассмотреть более подробно различные виды подчинения группе.

1. *Внешнее подчинение.* Этот вид подчинения мы наблюдали в двух формах.

а) Сознательное приспособление к мнению группы, сопровождающееся острым внутренним конфликтом, т. е. столкновением противоположных тенденций: стремления быть в согласии с группой и стремления высказать самостоятельное мнение. Яркий случай такого подчинения наблюдался во время эксперимента, проведенного Б. А. Шульгиной.

Пятиклассник Игорь С. в течение ряда лет не находил контактов с классным коллективом. В классе верховодила группа школьников, нередко утверждавших себя с помощью физической силы. Больше других от них доставалось Игорю. К сожалению, этот факт прошел мимо учителей и классного руководителя. Со временем у Игоря выработалась привычка к безропотному подчинению и соглашательству. Это проявилось и в эксперименте. Количественные результаты опыта показали, что Игорь полностью подчинился мне ную подставной группы. После опыта у Игоря с экспериментатором произошел следующий разговор.

Экспериментатор. Ты всегда правильно отвечал?

Игорь. (Молчит.)

130

Экспериментатор. Давай посмотрим карточки. Вот карточка № 12. Какое слово надо исключить²²? *Игорь.* Корова. *Экспериментатор.* Правильно. А какое слово ты исключал раньше?

Игорь. Не помню.

Экспериментатор. У меня записано, что слово «тигр». Может это быть?

Игорь. Я хотел исключить «корова». *Экспериментатор.* А почему же ты все-таки исключил слово «тигр»?

Игорь. (Опустил голову.) Я боялся.

В ответ на вопрос экспериментатора: «Чего же ты боялся?» — Игорь отвечает: «Боялся, что будут бить» (Б. А. Шульгина, 1974а, с. 63).

Подобные факты убеждают, что нейтральный в нравственном отношении экспериментальный материал может вызвать острый нравственный конфликт. Привычная форма поведения, выработавшаяся в условиях неблагоприятных взаимоотношений с одноклассниками, оказалась перенесенной и в экспериментальную ситуацию. Испытуемый имеет собственное мнение, но держит его при себе, вслух соглашаясь с мнением других.

²² В группе слов: тигр, волк, корова, медведь, заяц — надо исключить «лишнее» слово, при этом группа исключила слово «тигр».

б) Сознательное приспособление к мнению группы без сколько-нибудь ярко выраженного внутреннего конфликта. Эти испытуемые также подчинили свое мнение неверному мнению большинства. Однако наблюдения за испытуемыми во время эксперимента, беседы с ними, а также материалы, характеризующие поведение этих школьников в конфликтных ситуациях за пределами эксперимента, показали, что для них в отличие от предыдущей группы характерно как бы мирное сосуществование двух мнений: для себя и для других. Они стремятся к бесконфликтной жизни и считают, что этого можно добиться, если не иметь разногласий с одноклассниками.

В ряде жизненных ситуаций такое сосуществование оказывается действительно возможным и как будто бы предохраняет их от конфликта. Но в эксперименте они ставятся перед альтернативой: либо высказать собственное мнение, либо присоединиться к другим участникам опыта. В этих условиях происходит подчинение испытуемого группе, сопровождаемое внутренним конфликтом, который не всегда ими осознается. Часть из них категори-

131

чески отрицала факт своего подчинения мнению большинства. Они уверяли экспериментатора, что во время опыта отвечали правильно, что, возможно, экспериментатор ошибочно записал их ответы в протоколе, просили его проверить свои записи и исправить якобы имеющиеся там ошибки (Б. А. Шульгина, 1974).

Исследование показало, что постепенно в этой группе происходит расслоение: для одной части испытуемых мнение большинства становится их собственным мнением (происходит внутреннее подчинение), в других случаях сосуществование переходит в более или менее ярко выраженный конфликт.

2. *Внутреннее подчинение.* Было установлено, что влияние группы на испытуемого является не только сиюминутным: оно имеет и свое последствие, т. е. в ряде случаев сказывается на поведении испытуемого и после того, как непосредственное воздействие группы устраняется. Изучение такого последствия позволило экспериментально выделить факты так называемого внутреннего подчинения, т. е. случаи, когда испытуемый принимает неверное мнение группы как свое собственное и придерживается его не только в данной ситуации, но и за ее пределами. Были выделены следующие виды внутреннего подчинения.

а) Бездумное принятие неверного мнения группы на том основании, что «большинство всегда право». Оно более характерно для младших школьников. Материалы показывают, что возникновение привычки бездумно следовать мнению других — весьма опасная тенденция, могущая сформировать определенный стиль поведения. Привычка следовать чужому мнению сказывается и на характере усвоения знаний, которые вследствие этого не становятся подлинным ориентиром поведения. В литературе обычно обсуждается вопрос о влиянии приобретаемых школьником знаний на формирование его личности. Но здесь мы сталкиваемся с другой стороной проблемы: как сформированные особенности личности влияют на усвоение знаний, на процесс обучения школьника.

б) Принятие мнения группы посредством выработки собственной логики. На этом необходимо остановиться подробнее. Была обнаружена группа школьников, которые не только принимали мнение группы, но и по-своему обосновывали его. Так, например, в группе слов: сапоги, туфли, галоши, шляпа, тапочки — нужно было исклю-

132

чить «лишнее» слово. Группа исключила слово «тапочки». Одна из испытуемых, подчинившихся мнению группы, в проведенной после опыта беседе с экспериментатором так объяснила свое решение: «Тапочки — для дома, а все остальное — для улицы». Нужно отметить, что в указанном задании такое объяснение не лишено смысла. Тем не менее этот факт заставил более тщательно проанализировать как количественные результаты, так и материалы бесед с испытуемыми. Выяснилось, что в ряде случаев имеет место своеобразное обоснование сделанного испытуемым выбора, хотя оно и не выглядит столь логичным, как это было в только что написанном случае. Так, в задании, где в группе слов: волк, тигр, корова, медведь, лиса — нужно было исключить «лишнее» слово (группа исключила слово «тигр»), некоторые школьники, подчинившиеся мнению группы, объяснили свое решение так: «Тигр может всех съесть». Таким образом, в этих случаях испытуемые под влиянием единодушного мнения группы вырабатывали собственную логику.

Каков психологический механизм возникновения такой логики? Она помогает им примирить две противоречивые тенденции: стремление быть в согласии с группой и вместе с тем в согласии с самим собой. Они таким образом выходят из конфликта, или, лучше сказать, обходят его: у них создается иллюзия самостоятельности и правильности своих ответов. Далее оказалось, что эти испытуемые не только принимают мнение группы, но усваивают его: во второй серии опытов, когда испытуемые должны были выполнить те же задания, но индивидуально, без непосредственного влияния группы, они повторили те же ошибочные суждения.

Мы предположили, что усвоению неверного мнения группы способствует выработанная ими логика. Предположение оправдалось: были проанализированы задания, использованные в эксперименте, и установлено, что тесты, не провоцирующие испытуемых на создание подобной логики, дают меньше случаев

усвоения испытуемыми неверного мнения группы. Таким образом, подтвердилось, что ситуационность может проявляться не просто в подчинении своего мнения мнению группы сверстников, но и в известной перестройке образа мыслей у испытуемого, в создании мнимой логики и что прочное усвоение неверного мнения группы происходит именно в тех случаях, когда это мнение подкрепляется логическими рассужде-

133

ниями, обосновано искаженной логикой испытуемого (В. Э. Чудновский, 1972; Б. А. Шульгина, 1974а).

Здесь следует сделать оговорку. Испытуемые, проявившие в экспериментах самостоятельность, вырабатывали собственную точку зрения также на основе логических рассуждений и аргументации. Неверно было бы сделать отсюда вывод о том, что проявления ситуационности или самостоятельности в эксперименте зависели в основном от способности испытуемого к логическому рассуждению. Наоборот, при сопоставлении результатов эксперимента с материалами изучения поведения детей вне экспериментальной ситуации выяснилось, что сам характер логических рассуждений при принятии или непринятии мнения группы существенно зависит от ряда других факторов, в частности от положения школьника в коллективе и особенностей его взаимоотношений со сверстниками. Оказалось, что ряд испытуемых, прибегавших к искусственной логике, занимали в коллективе положение активистов-исполнителей, они добросовестно выполняли поручения, но почти не проявляли инициативы, не влияли на формирование общественного мнения коллектива (В. Э. Чудновский, 1973а).

При анализе экспериментального материала мы обратили внимание, что в одних случаях испытуемые как бы более чувствительны к утвердительному характеру мнения группы, т. е. для них прежде всего значим тот факт, что группа дает определенный (хотя и неправильный) ответ. Испытуемый присоединяется к этому ответу, совершая ошибку подчинения, конформную ошибку. В других случаях на первый план выступает *отрицание* группой правильного ответа. Указывая на определенное (неправильное) решение, группа как бы перечеркивает в сознании испытуемого, «закрывает» для него возможность правильного ответа. Он дает ответ, отличающийся и от правильного ответа, и от ответа группы, т. е. делает компромиссную ошибку. Однако и те и другие ошибки связаны с тем, что испытуемый принимает «запрет» группы на правильный ответ. Эксперимент выявил значимость запрещающего мнения. Мы обратили внимание на то, что значительное число испытуемых, проявивших самостоятельность в эксперименте (почти 50%), делали компромиссные ошибки. Это заставило нас предположить, что именно запрещающее мнение сверстников усваивается весьма эффективно.

134

Материалы изучения поведения детей подросткового возраста в привычной для них ситуации подтвердили это положение. Запрещающее мнение сверстников для подростков более значимо, чем запреты взрослых. Судя по всему, восприятие запрещающего мнения сверстников и взрослых падает на разную психологическую почву. Запреты взрослых нередко воспринимаются как посягательство на самостоятельность подростка. Соблюдение этих запретов может свидетельствовать о дисциплинированности, послушании, но не приближает подростка к взрослому, не сокращает дистанцию между ними. В то же время следование запрещающему мнению сверстников как бы сближает подростка с ними, позволяет чувствовать себя полноправным членом группы и как будто способствует проявлению самостоятельности. Разумеется, во многих случаях здесь можно говорить лишь о внешнем проявлении самостоятельности: самостоятельность подчас понимается подростком не столько как следование собственным принципам, сколько как эмансипация от влияния взрослых, и обычно сочетается с большой зависимостью от влияния сверстников. Таким образом, неустойчивость может проявляться, с одной стороны, как более или менее преобладающая в поведении податливость мнению большинства, с другой — как подчинение одной (референтной) группе при сравнительной эмансипированности от другой группы.

Во всяком случае, можно говорить о различной силе воздействия на подростков запрещающего мнения сверстников и взрослых и о том, что влияние взрослых эффективнее в тех случаях, когда они используют самостоятельную активность подростка, а не запреты.

Сопоставляя различные виды подчинения, мы не можем пройти мимо того факта, что в их основе лежит некоторый общий психологический механизм, а именно стремление испытуемого различными путями уйти от подлинного разрешения конфликта. Подлинное разрешение конфликта предполагает принятие решения на основе определенной нравственной альтернативы (С. Ф. Анисимов, 1979, с. 80). Мы уже отмечали, что независимо от характера используемого в эксперименте материала отстаивание собственного мнения в условиях, когда оно расходится с мнением группы, приобретает нравственный характер. Уход от подлинного разрешения конфликта выражался в замене нравственного фактора факторами иного ро-

135

да. Соглашаясь с группой из-за боязни санкций или стремясь к бесконфликтности, испытуемые проявляли внешнее подчинение. Но все это создавало лишь иллюзию ухода от конфликта.

При внутреннем подчинении стремление уйти от конфликта может выражаться в бездумном подчинении испытуемого большинству. Мнение большинства становится собственным мнением. Однако в отличие от коллективистического самоопределения в данном случае принятие испытуемым мнения большинства обусловлено его желанием избавиться от ответственности перед собой и перед другими за принятие собственного решения. В этом его поведение схоже с проявлениями внешнего подчинения. Но если там сосуществовали два мнения, то здесь собственное мнение фактически заменяется мнением других. Все это видимость снятия конфликта, поскольку остаются и накапливаются условия для более серьезного и острого конфликта и укрепляется зависимость личности от непосредственного воздействия обстоятельств.

Выработка логики, обосновывающей мнение большинства, опять-таки облегчает испытуемому уход от конфликта. Логическое обоснование создает иллюзию самостоятельности: испытуемый таким образом как бы внушает себе, что его ответ не результат подчинения мнению группы, а следствие логической аргументации и сознательно принятого решения. Подобного рода логическое обоснование способствует сравнительно прочному усвоению неверного мнения, что ведет к косности и тем самым к возникновению новых конфликтов.

Отсюда следует, что внутренний конфликт сам по себе не обязательно связан с негативными явлениями; на формировании личности прежде всего сказывается характер разрешения конфликта. Вот почему уход от конфликта может негативно влиять на формирование личности. В повседневной жизни школьника конфликтные ситуации нередки. Их разрешение обычно происходит стихийно и в зависимости от индивидуальных особенностей и специфики жизненного опыта школьника. Поэтому понимание истоков и характера конфликтных ситуаций весьма значимо для воспитателя (М. М. Яценко, 1970). Стремление испытуемого уйти от конфликта дает в ряде случаев обратный результат: ведет к возникновению сильных, аффективных переживаний, усугубляющих конфликт и способствующих неустойчивости поведения испытуемого.

136

Интересно проследить роль эмоций в преодолении конфликтов. Существенное значение эмоциональных переживаний в проявлениях самостоятельности или подчинения несомненно²³. Экспериментальные исследования также указывают на это (В. Э. Чудновский, 1972). Я. Рейковский в своем труде по психологии эмоций (1979) понятие «эмоциональная устойчивость» связывает, в частности, с силой потребности и свойствами темперамента. Эмоциональная устойчивость, по мнению автора, позволяет человеку сохранить независимо от возбуждения определенную направленность своих действий. Не останавливаясь подробно на этой проблеме, отметим, что имеющиеся в нашем распоряжении материалы позволяют охарактеризовать эмоциональные особенности школьников с различной направленностью личности. При доминировании коллективистической мотивации значимые для личности эмоциональные переживания определяются коллективистической целью и собственной активностью, направленной на ее реализацию. Кроме того, коллективистическая мотивация препятствует сосредоточенности школьника только на собственных интересах и переживаниях, что способствует более объективному отношению к своим достоинствам и недостаткам, формированию адекватного уровня притязаний, что положительно сказывается на его эмоциональной жизни²⁴.

Напротив, доминирование эгоистической мотивации ведет к концентрации на собственных переживаниях, что может выражаться в неадекватной самооценке и соответственно в повышенной тревожности²⁵. По данным Я. Рейковского, испытуемые, ожидавшие, что получают в эксперименте низкие результаты, действительно проявили более низкую эмоциональную устойчивость. Автор объясняет это явление недостаточной эффективностью механизмов саморегуляции, обусловленной «неправильным образом собственной личности» (1979, с. 297).

137

Наличие или отсутствие тревожности и связанные с этим проявления самостоятельности или подчинения во многом зависят от положения школьника в коллективе, группе (Т. В. Драгунова, 1973; А. М. Прихожан, Т. И. Юферова, 1975).

Вместе с тем экспериментальные материалы подтвердили, что испытуемые с преобладанием коллективистической мотивации легче преодолевают конфликт не в силу каких-то особых свойств личности

²³ А. Е. Олышанникова, анализируя материалы, накопленные в школе Б. М. Теплова — В. В. Небылицина, и результаты собственного исследования, указывает на значение эмоциональной характеристики личности в активности субъекта (А. Е. Олышанникова, 1978).

²⁴ По Рейковскому, адекватность уровня притязаний — важная особенность эмоциональной устойчивости человека (1979, с. 294).

²⁵ Экспериментальные данные, подтверждающие наличие у тревожных испытуемых неуверенности в себе, связанной с неадекватностью самооценки, были получены А. М. Прихожан (1975).

или свойств нервной системы, обеспечивающих толерантность к стрессовым ситуациям, а потому, что ряд стрессовых ситуаций как в эксперименте, так и в реальной жизни у них не достигает большой напряженности и остроты именно из-за отсутствия сосредоточенности на собственных интересах и переживаниях. По-видимому, иерархии мотивов соответствует определенная иерархия эмоций.

Рассматривая эту проблему, по-видимому, нельзя сбрасывать со счетов и психофизиологические характеристики человека, влияющие на его устойчивость к стрессу; реактивность и силу нервной системы (А. В. Суворова, 1975; Я. Рейковский, 1979), склонность к внешнему торможению, возрастные особенности типологических свойств (А. В. Суворова, 1975).

Наблюдения за поведением испытуемых как в экспериментальной ситуации, так и в обычной школьной жизни показали, что наиболее существенным признаком конформного поведения является *изменение взглядов* индивида, происходящее под непосредственным влиянием группы, большинства или даже одного человека. В конформном поведении могут использоваться и логические доводы, но логическое обоснование обусловлено нажимом группы и лишь облегчает подчинение ей. Поэтому склонность к конформности может служить показателем пассивно-приспособительного поведения, выражающегося в податливости мнений, оценок, взглядов человека внешним воздействиям, в частности податливости групповому давлению.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что пассивно-приспособительное поведение — результат определенных условий воспитания: существует зависимость между проявлениями самостоятельности, подчинения и особенностями ориентации поведения школьника, его положением в коллективе и характером его активности.

138

Результаты монографического изучения пассивно-приспособительного поведения

Целесообразно дополнить приведенные экспериментальные результаты данными монографического изучения поведения школьников. Мы подробно проследили поведение учащихся, для которых в большей или меньшей степени характерно пассивно-приспособительное поведение. Для наблюдения были выбраны 8 школьников. Эти дети, вполне благополучные и даже выделявшиеся своим развитием в начальной школе, резко изменились в старшем школьном возрасте, и изменились к худшему. Представлялось, что анализ таких неудач в воспитательной работе поможет выделить и описать некоторые факторы, существенно воздействующие на формирование личности учащихся. О большинстве из этих, учащихся мы имели материалы, характеризующие их поведение на протяжении 10 лет обучения в школе. Наблюдение велось по той же программе, что и наблюдение при изучении школьников-коллективистов (см. гл. II). Любопытно, что, так же как и учащиеся-коллективисты, эти школьники были активистами-общественниками.

В самых общих чертах история развития их личности такова. В младших классах они активные общественники, хорошо учатся, дружат с одноклассниками, охотно помогают им в учебе. Жизнь класса, его дела и заботы интересуют их, вызывают живой отклик, они с одинаковой готовностью берутся помогать ребятам в выпуске стенной газеты, подготовке художественной самодеятельности, участвуют в лыжном походе и сборе макулатуры. Одну из представительниц этой группы — Лену Д. учителя характеризовали как «чудесную, идеальную девочку», открытую и душевную, которая ведет себя просто и естественно, охотно предлагает помощь одноклассникам, чутко реагирует на успехи и неудачи товарищей, легко контактирует с ребятами и учителями (В. Э. Чудновский, 1976б). Сходные характеристики давались и другим представителям этой группы. Путь формирования личности этих учащихся выглядел вполне благополучным. Однако по прошествии нескольких лет, в старших классах, они до неузнаваемости изменились. Для них стали характерны упрямство и негативизм, резкость, конфликтные

139

отношения с товарищами, ситуационность поведения, их поступки в большей мере определялись не сформированными у них нравственными принципами, а характером аффективных переживаний, наличием конфликта между «быть» и «казаться».

Поведение одних школьников было подчинено сиюминутной ситуации. Чтобы получить удовлетворение или избежать неприятностей в данный момент, этими школьниками подчас использовались любые средства, в том числе ложь; они таким образом добивались временного благополучия, отсрочки неприятной ситуации, что, разумеется, не вело к разрешению конфликтной ситуации, а лишь способствовало ее обострению в дальнейшем (В. Э. Чудновский, 1968а). Поведение других школьников было ориентировано на более отдаленные цели: стремление к личному самоутверждению, первенству, популярности и т. д.

Говоря о причинах изменений, происшедших в поведении данных школьников, неправомерно ограничиться рассмотрением действия лишь некоторых факторов. Многие в жизни этих школьников изменилось и усложнилось уже в силу того, что они стали более взрослыми, приобрели новый опыт, их восприятие окружающей действительности стало многограннее. Они стали по-иному относиться к

собственным достоинствам и недостаткам. Тем не менее, анализируя материалы, нельзя пройти мимо того факта, что у данных школьников проявление неустойчивости связано с постепенно складывающейся эгоистической мотивацией. Рассмотрим на примере судьбы Миши К. этапы формирования личности такого типа.

Миша в младших классах был прекрасным учеником, организованным и дисциплинированным школьником, активным участником художественной самодеятельности. В III классе Мишу избрали звеньевым. Учительница так рассказывает об этом периоде в жизни Миши: его звено самое дружное, в нем нет ни одного неуспевающего, так как ребята хорошо организовали помощь отстающим. Любое общественное поручение члены звена выполняли с воодушевлением и добросовестно. Миша проявил себя хорошим организатором, и ребята слушались его беспрекословно. Разумеется, учительница его часто хвалила. Мишина фотография висела на школьной доске Почета. Похвалы не снижали его активности, они как бы естественно вписывались в ту атмосферу воодушевления, в которой Миша жил в этот период. Его успех был заслуженным и принимался как логическое завершение добросовестно выполненной работы.

В IV классе Мишу выбрали председателем совета отряда. Он по-прежнему активно и энергично работает, его общественная деятельность уже выходит за рамки классного коллектива: от имени пионерской дружины он приветствует новых пионеров, выступает

140

с приветствиями на комсомольских конференциях; ему доверяют выступить от имени школы перед рабочими завода, шефствующего над школой. Миша — солист школьного хора. Со временем количество общественных поручений Миши растет. И тут в развитии личности Миши, ранее таком благополучном, начинаются спады, сдвиги в сторону, пока еще настолько незначительные, что их не замечают ни Мишины товарищи, ни учителя. Хорошо знавшая Мишу с I класса директор школы вспоминает: «Я присутствовала на концерте, который организовали для родителей учащихся IV класса. Миша, как всегда, был на высоте, он пел, хорошо читал стихи и т. д. Но я впервые обратила внимание на то, что Миша «переигрывает», позирует, стремится понравиться публике. Тогда я не придавала этому значения, лишь впоследствии, когда Миша заметно изменился к худшему, я стала более внимательно анализировать факты из его прошлой жизни».

В V классе в жизни Миши произошел перелом, оказавшийся для него более болезненным, чем для других ребят. В самом деле, в предыдущие годы Миша был первой опорой учительницы, находился с ней в силу своей активности в более тесном контакте, чем другие ребята. Миша привык к этому. И вот теперь, когда в классе появились 12 новых учителей, в поведении Миши проявилось стремление установить с каждым из них более тесный контакт, что, конечно, было трудно и приводило к тому, что Миша неоднократно попадал в неловкое положение. В V—VII классах у Миши проявляются такие черты, как самолюбование, стремление к личному успеху и вместе с тем равнодушие к успехам и неудачам своего коллектива. В этот период Миша стал пренебрежительно относиться к тем общественным делам, в которых занимал позицию рядового участника, но он хорошо учится, много и энергично занимается общественной работой; изменения, происходящие в его поведении, выглядят пустяками, на которые никто не обращает внимания.

К концу VI — началу VII класса в его отношении к общественной работе происходят новые изменения. Если прежде, стремясь достичь успеха, он энергично работал и успех его был вполне закономерен, то теперь стремление к успеху все больше превращается у него в самоцель. Он стал меньше работать и больше заботился о том, чтобы произвести приятное впечатление (Миша знал, что обладает приятной внешностью). Общие разговоры все больше заменяют у него конкретное дело. Тем не менее инерция в отношении к Мише со стороны ребят и учителей продолжает действовать. В VII классе Миша становится председателем совета дружины. В этот период в полной мере проявляется потребительское отношение Миши к общественной деятельности. Все более явной становится тенденция успехов коллектива представлять как свои личные. В школе прошел удачный сбор дружины. В его подготовке Миша почти никакого участия не принимал. Но когда районный пионерский штаб подводил итоги, Миша сделал отчет, в котором главную заслугу в подготовке и проведении сбора приписал себе.

Миша переходит в VIII класс. И сверстники и учителя уже видят, что он плохо справляется с обязанностями председателя совета дружины. Однако отношение к Мише существенно не меняется, его по-прежнему считают хорошим активистом-общественником. Миша получает рекомендацию в комсомол и вскоре становится комсомольцем. Комитет комсомола удовлетворяет Мишину просьбу и освобождает его от работы председателя совета дружины. Ему сначала по-

141

ручают проводить экскурсии в школьном музее «Этапы большого пути», а затем назначают директором музея. Новое поручение ему импонирует, и общественная активность Миши возрастает, но он теряет интерес к существу работы и использует лишь те ситуации, где имеет возможность показать себя, поэтому избирательно относится к посетителям музея: с большим подъемом проводит экскурсии для гостей школы и несколько пренебрежительно и высокомерно ведет себя, когда в музей приходят учащиеся, и в конце концов стал появляться в музее лишь тогда, когда приходили гости. По-прежнему Миша стремился приписать себе успехи других. Учитель истории со своим классом проделал в музее большую работу по подбору и классификации материала. Миша к этой работе не имел ни малейшего отношения. Однако когда Миша отчитывался на комитете комсомола о работе музея, то по его отчету выходило, что вся работа по подготовке новых экспонатов музея была проделана при его непосредственном участии. По этому поводу члены комитета выступили с резкой критикой в адрес Миши.

В формировании личности Миши можно выделить три этапа.

Первый (I—III классы). Это наиболее благополучный период в жизни Миши. В это время для него характерно наличие прочных связей с коллективом класса, в повседневной деятельности Миши совмещались позиции руководителя-организатора и рядового исполнителя поручений, а это помогало ему установить правильные взаимоотношения с коллективом класса и способствовало росту его популярности. Вместе с тем Миша привыкает к успеху, к популярности и особо тесному контакту со старшими, прежде всего с учительницей.

Второй (IV—VI классы). Этот период можно назвать переходным. Общественная деятельность Миши приобретает общешкольный характер. Растет количество выполняемых им поручений. Многие из них не требуют особого труда (выступить на конференции, приветствовать пионеров и т. д.), но достаточно почетны. Миша постепенно укрепляется во мнении, что он лучше и способнее других. Начинает появляться

самолюбование, стремление к личному успеху, падает интерес к делам коллектива. Воспитатели не замечают этого, ибо, как это нередко бывает, они больше озабочены тем, насколько хорошо выполняется общественное поручение, справляется ли с ним школьник, и редко задаются вопросом, как влияет выполняемая учащимся общественная работа на формирование его личности. Вместе с тем в этот период Миша еще активно и энергично работает, пользуется уважением товарищей и старших.

142

Третий (VII—VIII классы). В этот период поведение

Миши все больше определяется не нравственными принципами и нормами, а стремлением к удовлетворению личных интересов и потребностей. На этой основе возникает и обостряется конфликт между «быть» и «казаться», увеличивается зависимость его поведения от ситуационных факторов. Миша все больше отдаляется от класса. Общественная работа Миши позволяет ему быть в центре внимания, пользоваться популярностью, переживать успех, который достигается с минимальной затратой сил и энергии. Миша все чаще уходит от конкретной работы, подменяя ее общими разговорами и позерством, его отношения с классным коллективом ухудшаются и в конце концов становятся конфликтными.

В истории Миши мы сталкиваемся как будто с парадоксальным фактом: расширяющиеся масштабы общественной деятельности школьника приводят к замыканию его личности на собственных, узкоэгоистических интересах. Разумеется, виновата здесь не общественная деятельность сама по себе, а характер ее организации²⁶. Но для нас сейчас важно охарактеризовать психологическую сущность влияния негативных факторов на формирование личности школьника. Объективно жизнь Миши складывалась так, что он все меньше отдавал и как будто бы все больше получал для себя. Его общественная деятельность не требовала большого труда и в то же время давала ему популярность, почет, возможность быть в центре внимания.

Конечно, так просто все выглядело лишь внешне. Общественная деятельность Миши, расширяясь по своим масштабам и внешне становясь более значительной, постепенно утрачивает свой подлинный смысл²⁷ деятельности для других, для общего дела, для коллективной пользы. Извращение смысла общественной деятельности

143

и отсутствие подлинных связей с коллективом создавали условия, способствующие тому, что внешние атрибуты общественной деятельности, становясь самоцелью, оказывались источником его слабости, что отрицательно сказывалось на формировании его личности.

В истории Миши отчетливо прослеживается связь между складывающейся эгоистической мотивацией и проявлениями неустойчивости. Такая связь характерна и для других наблюдавшихся нами школьников (В. Э. Чудновский, 1968а, 1976б).

Если говорить об особенностях личности этих детей, то им свойственно отсутствие единства личности, наличие более или менее острого конфликта между «быть» и «казаться», стремление приспособиться к ситуации, проявление негативизма с целью самоутверждения. Некоторые из этих школьников могли выступить с разумной критикой недостатков, отстоять свое мнение, однако доминирующим оставалось стремление личности к самоутверждению (В. Э. Чудновский, 1968а).

Если коллективистическая мотивация способствует тому, что самоутверждение происходит в процессе реализации выполняемого дела, то у данных школьников самоутверждение во многих случаях было внешним, ситуационным, формальным и проявлялось в стремлении к саморекламе, в стремлении быть в центре внимания, больше казаться, чем быть. Доминирование эгоистической мотивации приводило к субъективизму в восприятии окружающего, неумению видеть свои недостатки, к неумению замечать и ценить достоинства других, что способствовало возникновению конфликтов со сверстниками и коллективом класса.

Разумеется, данную характеристику эгоистической мотивации не следует абсолютизировать. У некоторых школьников доминирующее стремление к личному самоутверждению стало благодаря хорошо поставленной воспитательной работе положительным фактором в формировании личности: реализация престижного мотива и выработка нравственных качеств оказались связанными между собой. У школьника менялся характер доминирующей мотивации: нравственно ценные принципы, переходя во внутренний, личностный план, все более становились регуляторами поведения. Престижный мотив, сыграв роль стимула, облегчившего присвоение нравственно ценных принципов, постепенно отступал на второй план

144

²⁶ На недопустимость такого положения, когда в детском коллективе существует узкая группа постоянно избираемого актива, указывают многие авторы (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969; Р. М. Бескина, Е. С. Топалер, 1974; И. В. Дубровина, 1975; В. Э. Чудновский, 1976б). Даются и практические рекомендации, направленные на изменение такого положения. Но сами рекомендации еще недостаточно учитываются при организации воспитательной работы с учащимися.

²⁷ На необходимость в процессе воспитания добиваться того, чтобы дети получали удовлетворение от подлинного смысла выполняемого дела, указывает Т. Е. Конникова (1969).

(В. Э. Чудновский, 1968а). Воспитательная работа с учащимися была построена таким образом, что при выполнении общественных дел их внимание концентрировалось не на формальном выполнении мероприятий, а на сути дела, школьники становились непосредственными участниками решения общешкольных задач, общественная деятельность обнажала и укрепляла их связи с интересами коллектива. В результате качественно преобразовывалось стремление школьников к самоутверждению, постепенно сводившееся к самореализации в жизни и делах коллектива.

Следует отметить, что эгоистическая мотивация и сама по себе может способствовать формированию у человека отдаленной жизненной цели и тем самым выводить его за пределы конкретной ситуации, а значит, и за пределы непосредственных интересов. Наблюдения за поведением школьников показали, что содержание самой эгоистической мотивации неоднозначно, вследствие чего последняя может в различной мере воплощать в себе тенденцию к устойчивости или неустойчивости. Тенденция к устойчивости будет возрастать, если отдаленная эгоистическая цель не перекрывает для личности возможности на определенных этапах выходить за пределы узколичных интересов.

С этой точки зрения предпосылками устойчивости могут служить факторы, позволяющие человеку в той или иной степени выходить за пределы узколичных интересов: доминирование профессионального интереса, последовательное служение определенной идее и т. д. Поэтому следует учитывать относительный характер такой независимости.

Например, следование религиозным идеям может служить предпосылкой устойчивости личности. Однако в данном случае неправомерно говорить о подлинной устойчивости.

Не останавливаясь на этом подробно, отметим, что, действительно, люди с религиозным сознанием подчас проявляют эмансипированность от окружающих обстоятельств, которая иногда достигает такой силы, что человек во имя религиозной идеи жертвует своим здоровьем и даже своей жизнью (умерщвление плоти или са> мосожжение у представителей некоторых сект). В задачи нашей работы не входит подробное рассмотрение корней и социальной природы религии. Эти проблемы исследованы достаточно подробно (Ю. А. Левада, 1959, 1962, 1965), правда, *психологические* последствия влияния религии на формирование личности человека изучены пока явно недостаточно. Подчеркнем лишь, что фанатизм человека,

145

одержимого религиозной идеей, не имеет ничего общего с подлинной устойчивостью личности. Само содержание религиозных идей препятствует формированию характерного для устойчивости личности активно-преобразующего поведения.

Наличие определенного уровня устойчивости личности, относительно независимого от содержания мотивации, не умаляет значения фактов, указывающих на связь между формирующейся неустойчивостью и все большей концентрацией школьника на узколичных интересах. Анализ наблюдений убеждал, что сочетание этих двух тенденций не случайно, ибо существует определенная зависимость между проявлениями неустойчивости и характером нравственной саморегуляции личности. Результаты наблюдений показали, что можно выделить следующие виды неустойчивости:

1. *Неустойчивость, обусловленная отсутствием регулирующего влияния отдаленной цели* (ситуационность)²⁸. Стремление любыми средствами добиться удовлетворения своих сиюминутных влечений, стремлений, желаний становится доминирующим мотивом поведения. Регуляция поведения на основе подчинения ситуации, приспособления к ней сочетается с почти полным отсутствием нравственной саморегуляции. Анализ материалов показывает, что как правило, в этом случае в структуре мотивационно-потребностной сферы ведущее место занимают элементарные, примитивные потребности. Например, анализ характеристик неблагополучных, трудных школьников показал, что для их поведения, несмотря на возрастные различия (рассматривалось поведение учащихся с V по IX класс), в большинстве случаев характерно стремление удовлетворить свои потребности в данной, сегодняшней ситуации. Интересно, что в этом отношении указанные школьники имеют определенное сходство с малолетними правонарушителями (Г. Г. Бочкарева, 1972).

Общность мотивационного механизма, характерного для этих двух категорий подростков, делает реальной

146

опасность превращения трудного подростка в малолетнего правонарушителя. Сам их образ жизни — наглядное воплощение ситуационности поведения. Они больше всего любят праздность, бродить по улицам, сидеть в подъезде. Тем самым они как бы создают для себя благоприятные условия, чтобы оказаться втянутыми в определенные ситуации.

Однако нельзя ситуационность поведения сводить к сложившемуся образу жизни. Оберегая ребенка от нежелательных влияний (что само по себе, разумеется, необходимо), мы еще не устраняем ситуационности его поведения: ситуационность, в которой воплощается определенная структура потребностей, порождает и

²⁸ Понятие «ситуационность» употреблялось К. Левином и его последователями (К. Левин, 1935). Это понятие отражало присущую этому направлению недооценку активности субъекта, его способности преобразовывать ситуацию. Мы будем употреблять понятие «ситуационность» в специальном значении, как проявление неустойчивости личности.

специфический образ жизни.

По данным Г. Г. Бочкаревой, 40% правонарушителей ограничивают свои интересы удовлетворением примитивных или общественно вредных потребностей, а среди учащихся обычных школ этот процент равен нулю. Отвечая на вопрос, как бы они потратили деньги, подростки-правонарушители на первое место поставили: пропить, прокутить, сходить в ресторан, истратить деньги на удовольствия, жить в праздности (там же, с. 278). У этих подростков почти отсутствует или весьма слаба нравственная мотивировка поступка (там же, с. 306). Автор обращает внимание на отсутствие существенных различий в интересах младших и старших подростков-правонарушителей, а у обычных школьников возрастная разница в интересах весьма значима (там же, с. 283). Такая структура потребностей и мотивов ведет к ситуационности поведения, а последняя может оказаться начальным этапом психологической предрасположенности к совершению правонарушения.

2. *Неустойчивость, обусловленная характером отдаленной цели.* Материалы исследования показывают, что неустойчивость может задаваться такими мотивами, как стремление к успеху, руководящему положению, соображениями престижа и т. д. В этом случае поведение определяется целью, вынесенной за пределы конкретной ситуации. Согласно нашим данным, у ряда школьников вынесенное за пределы ситуации стремление к собственному благополучию приводило к двойственности поведения, наличию двух стилей поведения — для себя и для других. Поведение для других внешне выглядело как

147

поведение, определяемое нравственными требованиями и принципами.

Как показывают материалы исследования, пассивно-приспособительное поведение обусловлено определенными условиями воспитания. Такое поведение не всегда результат пассивности человека. В ряде случаев это — следствие определенного характера его активности, в том числе общественной активности. Об этом говорят результаты изучения общественной активности некоторых школьников. Неправильная организация их общественной деятельности привела к тому, что вместо формирования способности преобразовывать ситуацию общественная деятельность способствовала формированию приспособительного поведения; вместо укрепления авторитета школьника-активиста содействовала возникновению конфликтных отношений со сверстниками; вместо укрепления и развития интереса школьника к жизни коллектива, жизни *других* людей способствовала концентрации внимания школьника на собственных интересах. Вот почему организация общественной деятельности в процессе воспитания должна основываться на знании особенностей мотивационно-потребностной сферы личности.

Воспитателю следует учитывать не только степень активности школьника и качество выполняемой им работы, но и характер мотивации его общественной активности. В общественной активности учащихся можно выделить три вида мотивации:

а) *непосредственно-общественная (коллективистическая) мотивация.* В этом случае личность непосредственно получает удовлетворение от участия в общественной деятельности: общественные дела, успехи и неудачи коллектива настолько близки школьнику, что составляют существенную сторону его личных переживаний, мотив самоутверждения сливается с коллективистическими мотивами;

б) *опосредствованно-общественная мотивация.* Личность получает удовлетворение от общественной активности, если пользуется при этом уважением, авторитетом и популярностью в коллективе; стремление к самоутверждению может положительно влиять на развитие личности школьника, побуждая его к активной деятельности, в процессе которой интересы коллектива могут

148

приобрести для личности самостоятельную ценность и определять поведение школьника;

в) *сугубо личная (эгоистическая) мотивация.* В этом случае общественная активность приспособляется к личным потребностям, интересам, привычкам В. Э. Чудновский, 1968а).

Изучение поведения различных групп школьников свидетельствует, что мотив самоутверждения не всегда есть показатель эгоистической направленности. Такое отношение к самоутверждению страдает односторонностью и мешает правильной организации воспитательной работы с учащимися. Сущность личности не определяется ни простым наличием или отсутствием мотива самоутверждения, ни даже силой его, а тем, какое место он занимает в структуре личности, какие функции выполняет в деятельности школьника.

IV. ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Наше изложение проблемы устойчивости личности будет незавершенным без характеристики возрастных особенностей проявления устойчивости. Известно, что маленького ребенка отличает ситуационность поведения. Каков тот путь, который проходит человек от периода, когда в его поведении

преобладает ситуационность и подчиненность внешним воздействиям, до времени, когда он подчиняет ситуацию себе, приобретает нравственный иммунитет?

Проблема эта весьма сложна и требует обстоятельного анализа. В данном случае целесообразно обсудить лишь некоторые из ее аспектов. При обсуждении следует иметь в виду две взаимосвязанные тенденции возрастного развития:

1) по мере развития и созревания природных особенностей ребенка изменяется их роль в процессе формирования его личности;

2) в каждый возрастной период специфика формирования саморегуляции нравственного поведения в той или иной степени сказывается на общем процессе формирования личности ребенка и подростка.

Обсудим некоторые вопросы, касающиеся первой из указанных тенденций.

150

Роль природных предпосылок в формировании личности

В одной из своих работ А. Н. Леонтьев рассказывает о мальчике с врожденной хромотой: «Сверстники гоняют во дворе мяч, а хромающий мальчик — в сторонке, потом... когда приходит время танцев, ему не остается ничего другого, как «подпирать стенку» (1975, с. 178). Воспользуемся этим примером и попытаемся ответить на вопрос, каким образом такая врожденная особенность, как хромота, может повлиять на формирование личности ребенка. Нет нужды доказывать, что подобный физический недостаток не предопределяет собой формирование личности. Однако было бы неправомерно впадать и в другую крайность, считая, что эта врожденная особенность нейтральна по отношению к процессу формирования личности. И дело здесь не в том, что в одном случае мы преувеличиваем, а в другом — преуменьшаем роль природных особенностей: и та и другая точка зрения означает, что процесс формирования личности есть результат по существу механического сочетания природных предпосылок и социальных влияний. Однако на самом деле природные предпосылки не есть самостоятельные факторы, они социализированы, проникнуты личностным отношением. Не хромота сама по себе сказывается на формировании личности, а тот факт, что, когда сверстники гоняют мяч, хромой мальчик вынужден стоять в стороне. Особые условия общения со сверстниками, затрудненность контактов, осознание своей физической неполноценности в какой-то степени неизбежно влияют на формирование личности, и оно будет существенно зависеть от деятельности индивида, направленной на нейтрализацию этих отрицательных предпосылок. Но здесь следует подчеркнуть, что такая компенсаторная деятельность имеет отчетливо выраженную возрастную специфику.

Представим себе взрослого человека средних лет, скажем научного работника, обладающего достаточно высокой профессиональной репутацией, пользующегося авторитетом в коллективе, наконец, имеющего семью, друзей и т. д. Наличие у него такого физического недостатка, как хромота, не скажется сколько-нибудь заметно на его личности и поведении, на его эмоциональном благополучии, самооценке и т. д. Этот недостаток не препятствует реализации его основных личностных устано-

151

вок и тенденций и лежит как бы в стороне от магистральной линии формирования личности данного индивида. Но дело не только в этом. Человек уже реализовался, он уже утвердил себя в обществе, и это в первую очередь определяет его моральное и эмоциональное самочувствие, его отношение к своему физическому недостатку. Здесь действуют мощные социально-личностные факторы, нейтрализующие природный недостаток.

Насколько труднее в этом случае положение ребенка, подростка, юноши! И дело не только в том, что подвижные игры, спорт, а затем танцы занимают большое место в жизни молодежи. (Разумеется, и это значимо.) Но важно (и, может быть, даже более важно) другое: человек еще не состоялся как личность, он находится в стадии становления, раскрытия, он еще не приобрел точки опоры в определенных связях и отношениях, в том, что он сделал сам, и в том, что признали в нем другие. Если сформировавшаяся личность взрослого в значительной степени опосредствует собой определенные природные особенности человека, то у ребенка влияние этих особенностей проявляется более непосредственно, они более важны и существенны для его самооценки, для его эмоционального благополучия, тем более что ни сам ребенок, ни его сверстники не умеют еще ценить человека, основываясь на существенных характеристиках личности. Из сказанного ясно, что роль природных особенностей на разных возрастных этапах формирования личности ребенка неодинакова.

Известно, например, что особенности нервной системы в определенной степени сказываются на способности человека преобразовывать ситуацию, быть относительно эмансипированным от нее. Гибкость, маневренность или склонность к косности, шаблону, способность быстро гасить в сознании все то, что не подтверждается в реальности, или излишняя склонность к рефлексии, бодрость, приподнятость или эмоциональная неустойчивость, стремление быть хозяином положения или податливость влиянию сверстников в определенной степени связаны с типологическими особенностями нервной системы человека

(Н. С. Лейтес, 1960). Способ нейтрализации или, наоборот, наиболее полное раскрытие природных особенностей существенно характеризует личность, процесс и результаты ее деятельности (Н. С. Лейтес, 1960; Е. А. Климов, 1969).

152

Характеризуя природные предпосылки развития личности ребенка¹, следует различать индивидуальный и возрастной аспекты природных особенностей и рассматривать их не как параллельно существующие, а в тесной зависимости².

Известно, что Б. М. Теплов выдвинул гипотезу о большой чувствительности нервной системы (Б. М. Теплов, 1961), а В. Д. Небылицын экспериментально доказал это, получив данные о более быстром образовании временных связей у представителей слабого типа нервной системы (В. Д. Небылицын, 1966). Для детей дошкольного возраста характерны возбудимость, чувствительность (Е. А. Аркин, 1948; А. Я. Кудряшова, 1969; В. С. Кузнецова, 1952; Р. М. Пэн, 1940), слабость нервной системы (Р. М. Пэн, М. А. Невская, 1940), быстрая истощаемость нервных клеток (А. Г. Иванов-Смоленский, 1953; Е. И. Лебединская, 1959), яркая выраженность запредельного торможения (Л. Е. Хозак, 1940), легкая тормозимость при действии экстраординарных раздражителей (Л. Н. Норкина, 1940).

Это значит, что у ребенка своеобразно сочетаются, с одной стороны, позитивные особенности высшей нервной деятельности (быстрота замыкания временных связей), а с другой — негативные (неустойчивость, легкая тормозимость временных связей). Большая возбудимость, приводящая к экстенсивности реакций, характерна для маленьких детей и к старшему дошкольному возрасту постепенно уменьшается. Подтверждением этому служит увеличение с возрастом точности реакций и уменьшение латентного периода и количества неадекват-

153

ных реакций (А. Г. Иванов-Смоленский, 1940; Э. И. Ар-шавская, 1962; Б. Ф. Сергеев, 1953; Е. И. Бойко, 1961). Но экстенсивность реакций обычно характерна для представителей слабого типа высшей нервной деятельности (Б. М. Теплов, 1961; Н. С. Лейтес, 1960). Можно было бы предположить, что высшая нервная деятельность ребенка имеет некоторые характеристики, сходные с проявлением слабого типа нервной системы.

Это предположение мы решили проверить экспериментально и провели ряд опытов по двигательной методике с предварительной инструкцией. Созданная нами экспериментальная установка позволила проводить опыты в условиях детского сада и в такой форме, которая воспринималась детьми как игра. Эксперименты проводились в виде игры «Водитель»: ребенок садился в «кабину автомобиля» и ему предлагали быть водителем; экспериментатор с пульта управления подавал световые и звуковые сигналы; в ответ на определенные сигналы ребенок должен был (в соответствии с инструкцией) нажимать на ножную педаль или на кнопку рулевого управления. В опытах участвовали дети двух возрастных групп — младшего дошкольного возраста (3—4,5 лет) и старшего дошкольного возраста (6—7,5 лет), по 30 человек в каждой группе.

Об особенностях протекания нервных процессов судили главным образом по количеству и характеру ошибок. При этом учитывались: «ошибки торможения», т. е. отсутствие реакции на положительные раздражители, «ошибки возбуждения», т. е. реагирование на тормозной раздражитель как на положительный, и «лишние реакции», возникавшие между предъявлением раздражителей, а также дополнительные неадекватные реакции, сопровождающие правильные ответы. В ходе экспериментов вырабатывались положительная связь и дифференцировка на зрительные и слуховые раздражители, в связи с чем использовался разработанный Л. И. Уманским экспериментальный прием «сшибка» (Л. И. Уманский, 1955). Кроме того, производилась выработка условного тормоза, а в случае, если выработка условного тормоза оказывалась для ребенка слишком затруднительной, делались пробы на рефлекс второго порядка. Полученные результаты были дополнены данными естественного эксперимента, а также длительным наблюдением поведения отдельных детей (В. Э. Чудновский, 1963, 1967).

154

¹ Под природными предпосылками в данном случае понимаются типологические особенности высшей нервной деятельности. Типологические различия мы рассматривали в основном на материале дошкольного детства: к этому времени типологические особенности выявились уже с достаточной определенностью (Н. И. Красногорский, 1948; В. А. Горбачева, 1954а), и вместе с тем они еще не искажены влиянием жизненного опыта и воспитания.

² В современной психологии, с одной стороны, исследуются некоторые психологические особенности развития детей, а особенности типологические остаются в стороне, с другой — изучается роль типологических особенностей в проявлении отдельных психических качеств, но не раскрывается возрастное своеобразие проявления типологических свойств. Результаты работ по онтогенезу типологических свойств разрознены и нередко противоречивы (А. Г. Иванов-Смоленский, 1940; Труды I научной конференции по возрастной морфологии и физиологии, 1954; Труды III научной конференции, 1957).

В данном случае нас интересуют лишь некоторые из полученных в исследовании результатов. Отдельные результаты оказались неожиданными. Считалось, что детям свойственны большая возбудимость и преобладание возбуждения над торможением³. Однако в ряде вариантов опыта мы получили (особенно у младших до-школьников) преобладание тормозных реакций над положительными. Анализ показал, что такое преобладание ни есть следствие преобладания торможения над возбуждением, а есть признак слабости возбудительного процесса и легкой подверженности внешнему торможению, характерному для слабого типа (об этом свидетельствовала и затрудненность выработки младшими до-школьниками условного тормоза).

«...Раздражительный процесс... — писал И. П. Павлов, — вообще относительно слаб, неустойчив по своей природе, легко уступает место тормозному процессу в слабом типе...» (1952, т. 3, кн. 2, с. 261); при слабой нервной системе тормозной рефлекс «является грубо не-достаточным и представляет постоянные колебания, даже до полного исчезания...» (там же, с. 284). Г. В. Скипин отмечал, что у слабого типа хорошо выражен пассивный и слабо активный тормозной процесс (Г. В. Скипин, 1938). Исследователи указывают на легкую тормозимость слабого типа самыми незначительными изменениями окружающей обстановки, на большую чувствительность к экстрараздражителям, в результате чего уменьшаются или полностью исчезают положительные условные рефлексy (Л. Б. Ермолаева-Томина, 1960).

Нечто подобное было получено и в наших экспериментах, что свидетельствовало о близости нервной системы ребенка к слабому типу высшей нервной деятельности, и эта близость тем выраженнее, чем младше дети. В Младшей группе при равном количестве предъявлений положительных и тормозных раздражителей резко преобладали ошибки торможения, а условный тормоз выраба-

155

тывался особенно медленно, т. е. обнаруживалась слабость внутреннего торможения (В. Э. Чудновский, 1963). О слабости внутреннего торможения свидетельствовало и повышенное двигательное возбуждение, большая хаотичность движений.

Поскольку указанная особенность поведения проявлялась у детей из разных детских садов, можно считать, что такое поведение обусловлено не только недостаточностью опыта, неумением младших дошкольников вести себя из-за отсутствия определенных привычек и норм поведения, но и в значительной степени возрастными особенностями нервной системы, прежде всего ее слабостью (В. Э. Чудновский, 1967). И. П. Павлов отмечал, что «живость, суетливость» бывают связаны с тем, что при «легкой возбудимости быстро наступает истощение данного раздражаемого пункта, влекущее за собой торможение, которое индуцирует общее возбуждение» (1951, т. 3, кн. 1, с. 389).

Таким образом, результаты экспериментального и ке-экспериментального изучения детей подтвердили предположение, что нервная система ребенка в некоторых отношениях сходна со слабым типом высшей нервной деятельности. Однако, по-видимому, здесь правильнее говорить о внешнем сходстве: если проявление слабого типа у взрослого существенно обусловлено именно генотипическими особенностями типологических свойств, то у ребенка подобные проявления во многом результат еще недостаточной зрелости нервных процессов⁴. Иначе говоря, незрелость нервных процессов и создает картину поведения, близкую к поведению представителей слабого типа.

Изучение детей младшего дошкольного возраста показало, что для многих из них характерно резкое изменение поведения в двух ситуациях: когда ребенок выполняет задание совместно с другими детьми и в обстановке, когда ему нужно проявить самостоятельность, выступить самому перед другими детьми. В этих случаях многие из них испытывали робость, неуверенность. Тормоза-

156

шее влияние оказывает на них и непривычная обстановка. Испытывая затруднения, они часто прибегают к подражанию (В. Э. Чудновский, 1967).

Итак, недостаточная способность дошкольников управлять своим поведением, преодолевать трудности (А. И. Голубева, 1955; Т. В. Петухова, 1951), проявлять самостоятельность связана как с их психологической незрелостью — несформированностью личности, так и с незрелостью основных свойств нервной системы.

Указанные особенности младших дошкольников, по-видимому, являются одной из причин своеобразного отношения детей этого возраста к взрослым, которые «все могут», «все знают» и без которых ребенок испытывает чувство незащищенности, беспомощности. А. Адлер (1913), рассматривая некоторые особенности детей младшего возраста, приходит к выводу, что «комплекс неполноценности» развивается в

³ Необходимо различать понятия «возбудимость» и «реактивность», их нельзя использовать как синонимы. А. Г. Иванов-Смоленский писал по этому поводу, что упрощением было бы считать, что возбудимость нервной системы тем выше, чем младше ребенок. Если о возбудимости судить по интенсивности реакций, то надо признать, что возбудимость с возрастом повышается, если же о возбудимости судить по экстенсивности реакций, то придется сказать, что возбудимость с возрастом падает (1940, с. 270).

⁴ Определенным подтверждением положения о незрелости типологических свойств нервной системы у детей могут служить данные, полученные при исследовании близнецов, проведенном под руководством И. В. Равич-Щербо (1975). Автор отмечает, что по ряду показателей у взрослых близнецов влияние генетического фактора обнаруживается гораздо более отчетливо, чем у детей.

этом возрасте вследствие подавления ребенка взрослыми. Однако полученные нами материалы свидетельствовали об ином: поведение дошкольников говорило об их восторженном отношении к взрослым, особенно к воспитателям, людям, которые помогают ребенку справиться с трудностями и доставляют ему радость. Типичной картиной, наблюдаемой почти ежедневно, было стремление ребенка оказаться поближе к воспитательнице, приласкаться к ней и т. д. Даже случаи замены воспитательницы, когда в группу приходила на несколько дней совершенно незнакомая детям воспитательница, не вызывали у них в отличие от старших детей сколько-нибудь заметных изменений в поведении. Взрослые создают для ребенка обстановку, которая необходима для слабой нервной системы, обстановку, избавляющую ребенка от сверхсильных раздражителей, «обстановку спокойной радости», без которой невозможно нормальное развитие ребенка (Е. А. Аркин, 1948) и которую ребенок всеми доступными ему средствами стремится сохранить (К. И. Чуковский, 1961).

Экспериментальное изучение поведения детей и наблюдения за ними от младшего до старшего дошкольного возраста указывают на заметный сдвиг в созревании типологических свойств нервной системы. Об интенсивности этого процесса свидетельствуют результаты исследования И. П. Антоновой (1974) (использовалась наша методика с экспериментальной игрой «Водитель»). Выявив некоторые особенности основных свойств нервной си-

157

стемы у детей подготовительной группы в детском саду, она сопоставила их с данными тех же детей, полученными через год, когда они стали первоклассниками. У первоклассников быстрее и прочнее образовывались временные связи, легче «вырабатывался условный тормоз, заметно снизилось количество «ошибок торможения» и «ошибок возбуждения».

Проведенные исследования показали и другое: возрастные и типологические особенности нервной системы не являются параллельно действующими факторами, их взаимосвязь приводит к тому, что в некоторых случаях возрастные и типологические особенности как бы «складываются», усиливают друг друга. Так, нами была выделена группа детей, у которых слабость нервной системы была выражена особенно ярко (В. Э. Чудновский, 1967). Для них было характерно значительное преобладание «ошибок торможения» и вместе с тем слабость внутреннего торможения, обилие экстенсивных реакций. Мы пришли к выводу, что в данном случае возрастная слабость нервной системы как бы усиливает слабость типологическую. Иначе говоря, врожденная слабость нервной системы проявляется более ярко вследствие ее возрастной незрелости, вследствие того, что нервные процессы не достигли своего оптимального уровня.

Специфическим для ребенка является проявление и других свойств нервной системы. Определенное отношение к проблеме устойчивости имеет свойство инертности нервных процессов. И. П. Павлов так характеризует его: «...Если бы у нервных клеток не было инертности, то мы жили бы секундами, моментами, у нас не было бы никакой памяти, не было бы никакой выучки, не существовало бы никаких привычек. Поэтому инертность надо считать самым основным свойством нервной клетки» (1952, т. V, с. 460). Это означает, что недостаточная инертность нервных процессов влияет на характер поведения.

У детей проявление этого свойства, как и других свойств нервной системы, весьма своеобразно. С одной стороны, наблюдения за возрастными особенностями поведения ребенка заставляют предположить, что у детей (особенно младшего возраста) инертность нервных процессов недостаточна (Н. И. Касаткин, 1962; В. А. Трошихин, Л. П. Козлова, 1961; И. М. Вавилова и др., 1961). Ребенок живет «секундами», для него характерны боль-

158

шая импульсивность, неспособность сдерживать свои желания, отсутствие усидчивости (З. В. Мануйленко, 1948; Н. М. Матюшина, 1945; Т. В. Петухова, 1951), чрезвычайно малая способность ждать наступления какого-либо события в будущем, так же как и отсутствие рефлексии — неспособность длительно переживать события, происшедшие в прошлом; дети быстро забывают обиды, огорчения, обещания; их привычки еще очень нестойки и легко разрушаются (В. Э. Чудновский, 1967). С возрастом увеличивается прочность условных рефлексов, что может рассматриваться как показатель увеличивающейся инертности (А. С. Дмитриев, В. Н. Семенов, 1961; Э. И. Аршавская, 1962).

Вместе с тем многочисленные данные свидетельствуют об инертности нервных процессов в раннем возрасте (М. С. Колесников, 1953; Л. Г. Воронин, 1957; В. С. Кузнецова, 1952; А. П. Крючкова, И. М. Островская, 1957). Трудности образования стереотипа и переделки условных рефлексов у детей младшего возраста как бы свидетельствуют о малой подвижности их нервных процессов и развитии этой подвижности с возрастом (Е. Н. Дегтярь, 1959; Ё. И. Лебединская, 1959; Р. З. Амиров, 1961). На это указывает и уменьшение с возрастом длительности реакций (Л. И. Котляровский, 1940; Е. И. Бойко, 1961; И. С. Гольберг, 1962).

Таким образом, имеет место как будто бы парадоксальное обстоятельство: с одной стороны, и жизненные наблюдения, и экспериментальные результаты свидетельствуют о недостаточной инертности нервных процессов у детей, с другой — ряд данных указывает на большую инертность нервной системы ребенка. В этой связи следует прежде всего отметить неоднозначность в употреблении понятия «инертность»

(Б. М. Теплов, 1961). Однако нужно иметь в виду и другое. В определенной степени парадоксальное сочетание противоположных проявлений вообще характерно для нервной системы ребенка, и инертность не составляет в этом отношении исключения.

Особенности инертности нервной системы ребенка тесно связаны со спецификой проявления у детей другого типологического свойства — баланса нервных процессов (И. В. Равич-Щербо, 1956; Е. И. Лебединская, 1959; И. О. Майер, 1961). «...Инертность, — писал И. П. Павлов, — основана на том, что у раздражительного процес-

159

са нет надлежащего сильного нормального соперника в лице тормозного процесса» (1949, с. 269). Поэтому проявления уравновешенности у детей довольно своеобразны.

Уже отмечалось, что дети отличаются повышенной возбудимостью нервной системы. По данным О. П. Капустник (1930), относительно уравновешивание раздражительного и тормозного процессов происходит лишь к 12-летнему возрасту. Хотя использовавшаяся в исследовании методика А. Г. Иванова-Смоленского вызвала критические замечания, но сходные данные были получены Е. И. Лебединской (1959), применившей иную методику, а А. Я. Кудряшова (1969), используя электроэнцефалографическую методику, пришла к выводу, что кривые реактивности детей 3—6 лет относятся к возбудимому типу. Правда, понятие «возбудимость» употребляется в этих исследованиях в разных смыслах.

Учитывая возрастные изменения баланса нервных процессов, мы предположили, и в экспериментальном исследовании это подтвердилось, что в дошкольном возрасте особенности нервной системы проявляются специфически: в одних случаях общая тенденция развития нервной системы как бы усиливает проявление типологических свойств (процесс возрастного развития уравновешенности⁵ как бы складывается с уравновешенностью как индивидуально-типологической особенностью данного ребенка); в других случаях типологические особенности (природная неуравновешенность нервных процессов данного ребенка) как бы ослабляют проявление общей возрастной тенденции развития нервной системы (увеличение баланса нервных процессов).

Разумеется, соотношение возрастных и типологических особенностей неправомерно было бы понимать как их механическое сложение или вычитание. Проявление природных предпосылок у детей существенно определяет-

160

ся тем, что это предпосылки *растущего* организма, *развивающейся* нервной системы⁶. Именно этим, на наш взгляд, объясняется тот факт, что для детей характерно сочетание таких проявлений высшей нервной деятельности, которые для нервной системы взрослого могли бы считаться парадоксальными: малая выносливость и одновременно быстрое восстановление сил; большая отвлекаемость, неумение ждать и вместе с тем способность к сравнительно длительной сосредоточенности⁷; непосредственность, высокая эмоциональная отзывчивость и в ряде случаев отсроченность эмоционального отклика; проявление в определенных условиях замедленных реакций и наряду с этим отсутствие рефлексии, быстрое забывание неудач и огорчений (В. Э. Чудновский, 1967). По-видимому, характер проявлений типологических свойств у детей в определенной мере сказывается и на процессе формирования устойчивости их личности. Нет нужды доказывать, что устойчивость, предполагающая у человека способность преодолевать трудности и разрешать в ряде случаев весьма напряженные конфликты, предъявляет определенные требования и к его нервной системе. Хотя эти требования по самому существу своему безличны (А. Н. Леонтьев, 1975), но они заметно влияют на проявление некоторых важных особенностей поведения (Б. М. Теплов, 1963; В. Д. Небылицын, 1966; Ж. С. Лейтес, 1960; Е. А. Климов, 1969; В. А. Горбачева, 1954; А. В. Суворова, 1975; Я. Рейковский, 1979). Возрастной фон, на котором проявляются особенности нерв-

⁵ Еще в 1930 г. Я. М. Лобач и Д. Х. Шапиро провели весьма широкое изучение развития свойства уравновешенности в онтогенезе. Ими было исследовано 3000 детей различного возраста — от 7 до 17 лет. Исследователи на основе полученных данных выделили две разновидности тормозного типа высшей нервной деятельности: тормозной недостаточный тип, характеризующийся большой и легкой иррадиацией торможения, и тормозной тип, приближающийся к уравновешенному. Данные этой работы также подтверждают общее увеличение уравновешенности по мере роста детей (Я. М. Лобач, Д. Х. Шапиро, 1930).

⁶ Целый ряд фактов позволяет предположить, что в старости слабость нервной системы вновь становится возрастной особенностью человека (об этом свидетельствуют, в частности, ослабление внутреннего торможения, обилие экстенсивных реакций, суетливость, податливость внешнему торможению). Однако проявления слабости нервной системы в данном случае существенно отличаются от проявлений слабости нервной системы ребенка, ибо это слабость не развивающейся, а увядающей нервной системы.

⁷ В специально проведенном эксперименте были обнаружены как будто бы парадоксальные факты, когда младшие дошкольники проявляли большую работоспособность и выполняли больший объем работы по сравнению со старшими детьми. Анализ показал, что на результатах опыта сказалось особое, возрастное отношение младших детей к экспериментальному заданию: большая эмоциональность, склонность к фантазированию, свободный темп деятельности формировали у них отношение к эксперименту как к увлекательной игре, снимали напряжение и тем самым увеличивали длительность выполнения ими экспериментального задания (В. Э. Чудновский, 1963, 1967).

ной системы ребенка, должен изучаться более обстоятельно, чем это имело место до сих пор, изучаться как одна из предпосылок, без учета которых невозможно правильное формирование личности, в частности ее устойчивости. Необходимость такого изучения можно проиллюстрировать на проблеме использования природных предпосылок в процессе формирования личности ребенка.

Уже неоднократно приходилось отмечать, что овладение ситуацией необходимо предполагает и преобразование собственного поведения, собственной личности. Разумеется, сюда должно входить и наиболее оптимальное использование собственных природных предпосылок. Известно, что в свое время слабый тип нервной системы характеризовали как легко тормозимый, «инвалидный» и, главное, плохо поддающийся тренировке и воспитанию. Б. М. Теплов (1961), высказав гипотезу о высокой чувствительности нервной системы слабого типа, положил начало принципиально новому подходу к проблеме индивидуально-типологических различий (Б. М. Теплов, 1963; В. Д. Небылицын, 1966).

Но дело не только в том, что свойства нервной системы представляют собой сложный комплекс предпосылок, более «выгодных» в одних и менее «выгодных» в других условиях. Весьма существенно то, как *личность* использует эти предпосылки в определенных условиях своей жизни и деятельности. В ряде работ было показано, что типологические особенности проявляются не столько в самом *результате* деятельности, сколько в ее *процессуальной* стороне, обуславливая лишь различия в способах действия: люди, обладающие разными свойствами нервной системы, добиваются примерно одинаковых результатов (Н. С. Лейтес, 1960; Б. М. Теплов, 1961; Е. А. Климов, 1969; К. М. Гуревич, 1970). Иначе говоря, они остаются «хозяевами положения» и владеют ситуацией благодаря тому, что, зная свои особенности, свои возможности, свои достоинства и недостатки, способны вести себя таким образом, чтобы в зависимости от конкретных условий максимально использовать преимущества своей нервной системы и нейтрализовать ее недостатки. Человек, таким образом, добивается успехов в профессиональной деятельности, идя к этому успеху различными путями (К. М. Гуревич, 1970; Е. А. Климов, 1969). Здесь можно говорить о личностном отношении к типологическим особенностям, которое и выражается

в своеобразии процессуальной стороны деятельности, приводящей к ее успешному результату. Однако здесь мы имеем в виду личность более или менее сформировавшуюся, способную в большей или меньшей степени управлять собой и преобразовывать свое поведение. Нет нужды доказывать, что чем ниже мы спускаемся по онтогенетической лестнице, тем сильнее выражена зависимость результативной стороны деятельности от типологических свойств ребенка. На этом стоит остановиться подробнее.

Ряд исследователей, изучавших проявления типологических особенностей у детей младшего возраста, отмечают существенное влияние этих особенностей на формирование общего стиля жизни и поведения этих детей. Так, В. А. Горбачева отмечает, что типологические особенности существенно влияли на воспитание у детей дисциплинированности, на выполнение ими режима дня в яслях и детском саду и даже на проявление самостоятельности (В. А. Горбачева, 1954). А. Н. Давыдова, наблюдавшая поведение двух девочек сначала когда им было 2—3 года, а затем после 8-летнего перерыва, характеризует возникающие у них различные виды подражания, связанные с особенностями типологических свойств. Автор отмечает, что у одной из девочек — Тамары в дошкольном возрасте наблюдалась избирательная подражательность только взрослым. Подражательность другой девочки — Люси проистекала из импульсивности действий: любое внешнее раздражение вызывало у нее моментальную реакцию. У Тамары подражательность носила опосредствованный характер и исходила не из импульсивности, а, скорее, наоборот, из инертности процессов — делать, говорить, играть так, как ее учили взрослые, так, как это было для нее привычно. В подростковом возрасте подражательность Тамары меняет свой характер: в основе ее, по существу, лежит теперь отсутствие инициативы, боязнь быть первой, начинающей. В действиях другого Тамара как бы ищет недостающий ей импульс к действию, черпает побудительную силу, которая сделала бы ее возбуждение в достаточной степени сильным, чтобы преодолеть некоторую застойность процесса торможения (1954, с. 182).

По-видимому, непосредственные аналогии между типологическими особенностями и чертами поведения, имеющими личностный характер, не совсем правомерны. Но вместе с тем в фактах, приведенных в этих и ряде дру-

гих работ, проглядывает определенная тенденция: чем младше возраст, тем больше сказываются природные предпосылки не только на результатах деятельности, но и на формировании личности ребенка; в зависимости от условий воспитания эти предпосылки могут дать толчок формированию тех или иных особенностей личности. Можно сказать, что чем младше возраст, тем менее, безличны, менее нейтральны типологические предпосылки для развития личности. Проблема формирования устойчивости личности в данном случае соприкасается с проблемой развития и использования некоторых природных предпосылок

ребенка.

Возрастные психологические особенности нравственной саморегуляции поведения

Наиболее значимым в проблеме формирования устойчивости личности является тот факт, что по мере развития ребенка способность господствовать над ситуацией и преобразовывать ее все в большей степени зависит от особенностей его нравственной саморегуляции, от характера и степени усвоения принятых в обществе нравственных норм и образцов.

Несомненно, что возрастные психологические особенности сказываются на проявлении нравственной саморегуляции ребенка. Особенности возраста, проявляются, в частности, в так называемые сензитивные периоды, которые, как отмечал Л. С. Выготский (1960), создают неповторимые возможности для развития ребенка. В литературе обычно указывается на роль сензитивных периодов в интеллектуальном развитии, но есть основания говорить о сензитивных периодах нравственного развития ребенка⁸. Однако, разумеется, проблема не сводится в этом случае к особой чувствительности ребенка к внешним воздействиям.

Л. С. Выготский, говоря об общей тенденции психического развития детей, отмечал своеобразие отдельных

164

возрастных периодов или стадий развития. Наряду с относительно устойчивыми и стабильными возрастными периодами, когда развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, проявляются в виде какого-либо возрастного новообразования, существуют кризисные периоды, когда за небольшой промежуток времени происходят резкие и капитальные изменения личности ребенка.

В эти периоды, замечает Л. С. Выготский, ребенок в очень короткий срок меняется в целом, в основных чертах своей личности. Часть детей в это время как бы выпадает из той системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения, ребенок не только приобретает, но и теряет многое из приобретенного раньше, проявляются процессы «отмирания и свертывания»; в отличие от «устойчивых» возрастов здесь в большой мере проявляется «разрушительная работа» (1972, с. 118, 119). Проблема формирования устойчивости личности и проблема возрастной характеристики психического развития детей тесно переплетаются.

Д. Б. Эльконин, развивая положения Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева о психическом развитии детей, предложил строить периодизацию возрастного развития в соответствии с характером ведущей деятельности, свойственной данному возрастному периоду. «...В детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей» (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 18). По мнению Д. Б. Эльконина, оба периода постоянно сменяют друг друга (там же).

Нам думается, что выявление динамики и взаимосвязи этих сторон психического развития ребенка имеет существенное и, может быть, пока еще недостаточно оцененное в психологии значение. Конечно, всякая схема упрощает реальную картину, тем более такую сложную, как процесс психического развития ребенка, но сам под-

165

ход позволяет связать в единое целое развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы и тем самым преодолеть в их толковании дуализм⁹. Правда, Д. Б. Эльконин в стороне оставляет вопрос о новообразованиях, характеризующих *личность* ребенка в тот или иной возрастной период. А как отмечал Л. С. Выготский, «нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения *личности и ее деятельности* (курсив наш. — В. Ч.), те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Л. С. Выготский, 1972, с. 117).

⁸ Некоторые авторы по аналогии с принятым в биологии термином «импринтинг» (А. Г. Понугаева, 1973) называют это нравственным импринтингом (Т. А. Титова, 1974).

⁹ Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации к миру вещей, для З. Фрейда механизмы вытеснения, цензуры, замещения есть механизмы адаптации к миру людей (Д. Б. Эльконин 1971 с. 10).

В своей статье Д. Б. Эльконин приводит выдержки из неопубликованной работы Л. С. Выготского, где подчеркивается, что «...при переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предшествующие периоды, перестраивается и изменяется самый ход развития». И далее: «...развитие ребенка и есть не что иное, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. Изучить детское развитие, значит, изучить переход ребенка от одной возрастной ступени к другой *и изменение его личности* (курсив наш. — В. Ч.) внутри каждого возрастного периода» (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 7).

Итак, речь идет не только об изменении деятельности, но и об изменении личности. Правда, согласно известной концепции А. Н. Леонтьева, деятельность, и прежде всего ведущая деятельность¹⁰, обуславливает важнейшие изменения в формировании личности. Но по-видимому, неправомерно рассматривать процесс раз-

166

вития личности ребенка *лишь* с точки зрения деятельности. Да, деятельность обуславливает развитие личности ребенка, но и сформированные в процессе деятельности особенности личности, в свою очередь, обуславливают характер протекания той или иной (в том числе и ведущей) деятельности.

Едва ли нужно доказывать, что личность ребенка-дошкольника формируется в игровой деятельности, но несомненно и то, что сформированные особенности личности, в свою очередь, воздействуют на характер игровой деятельности, существенно обуславливают поведение ребенка. Развитие личности ребенка требует определенной организации его деятельности. Но *результативная* сторона развития, эффективность воспитания характеризуется прежде всего теми изменениями, которые происходят в личности ребенка на данном возрастном этапе. Среди этих новообразований весьма существенным нам представляется постепенно формирующаяся способность относительной эмансипации от непосредственных воздействий, способность преобразовывать окружающие обстоятельства и собственное поведение.

Известна податливость маленького ребенка к внешним воздействиям. Он весь во власти внешних впечатлений, во власти своего «поля восприятия». А. Н. Леонтьев, характеризуя дошкольный возраст, указывает на своеобразную внутреннюю неустойчивость поведения ребенка. Причина этого в том, что мотивы поведения ребенка еще внутренне не соподчинены, т. е. «между мотивами, побуждающими ребенка, не установились еще такие соотношения, при которых одни являются для него более важными, другие менее важными, второстепенными. Такие соотношения могут устанавливаться лишь извне — в ходе фактического развертывания его поведения и в результате прямого воздействия взрослого». Поведение детей в этом возрасте «еще не образует сколько-нибудь целостной системы, внутренне определяемой такими соотношениями мотивов, которые являются соотношением высшего, так сказать, типа... Поэтому-то ребенок 2—3 лет сознательно не может пожертвовать чем-нибудь, привлекая его, ради другого, более значимого...» (А. Н. Леонтьев, 1959, с. 447, 448). Ситуационность поведения, быстрая и сравнительно легкая смена побуждений и намерений — такова типичная картина поведения ребенка в этом возрасте.

167

Мы уже отмечали, что хаотичность, суетливость, большая отвлекаемость и ряд других особенностей поведения ребенка в определенной степени результат незрелости его нервной системы. Теперь следует сказать, что эта незрелость дополняется незрелостью *психологической*, что означает, в частности, отсутствие соподчиненности мотивов. В дошкольный период у ребенка «формируется более сложная *внутренняя организация* (курсив наш. — В. Ч.) поведения» (А. Н. Леонтьев, 1965, с. 450). Его поведение «все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт между собой, а известным соподчинением мотивов, и выражается в активном и сознательном соподчинении отдельных действий» (там же). Нам бы хотелось обратить внимание на эти положения А. Н. Леонтьева, ибо в них делается акцент на изменения во внутренней структуре личности, ее мотивационной сфере, указывается на характерное для данного возраста новообразование: соподчинение мотивов и формирование пока еще элементарных мотивационных иерархий.

У ребенка теперь появляется способность добиваться цели, которая сама по себе не привлекает его, но является этапом к достижению иной, интересующей его цели. У него формируются некоторые нравственные инварианты и первые «моральные инстанции» (Д. Б. Эльконин, 1960), и на этой основе начинает формироваться оценка собственного поведения (В. А. Горбачева, 1954а; Н. Е. Анкудинова, 1959, А. Н. Голубева, 1955), начальная форма «осознания ребенком самого себя, которое проявляется к концу дошкольного возраста и является основным образованием этого важнейшего периода» (Д. Б. Эльконин, 1960, с. 316).

Не только ведущая деятельность¹¹, но и весь уклад жизни дошкольника, его повседневное общение со

¹⁰ «Ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» (А. Н. Леонтьев, 1965, с. 412).

¹¹ Отдавая должное роли ведущей деятельности в психическом развитии ребенка, не следует умалять значения и других ее видов.

стниками и взрослыми, его деятельность по реализации правил поведения и режимных моментов приводят к коренным изменениям в мотивационно-потребностной сфере — происходит качественный скачок, когда ведущей потребностью ребенка становится стремление занять новую социальную позицию, новое место в жизни, выполнять общественно значимую деятельность. Эта потребность находит свое совершенно конкретное выражение в стремлении стать школьником (Л. И. Божович, 1968). Не деятельность сама по себе и не соотношение видов деятельности, а происходящие в ходе деятельности изменения в мотивационно-потребностной сфере ребенка обуславливают этапы его психического развития.

Вместе с тем формирующаяся у дошкольника система нравственной саморегуляции поведения еще весьма далека от совершенства. Ребенок только начинает высвобождаться от непосредственного воздействия ситуации. При усвоении нравственных ценностей еще очень мало используется сопоставление и осмысление их с точки зрения имеющегося у ребенка жизненного опыта и знаний; опыт недостаточен, знания бедны, критичность мышления еще не развита.

Все эти факторы, а наряду с ними и характерная для ребенка этого возраста большая восприимчивость ведут к тому, что система его «моральной ориентировки» складывается у него во многом авторитарно. Результатом этого является недостаточная гибкость, заученность усваиваемых ребенком нравственных устоев. Стремление следовать стандартам, вплоть до мелочей, определяющим его поведение, так же характерно для ребенка-дошкольника, как и противоположная тенденция — ситуационность, изменчивость, неустойчивость поведения. Можно сказать, что в этом возрасте сосуществуют инвариантность и динамичность, что ведет, с одной стороны, к некоторой косности поведения, с другой — к большой податливости ситуационным влияниям в тех поведенческих актах, на которые действие инвариант не распространяется.

Эта тенденция во многом сохраняется в младшем школьном возрасте. Смена ведущей деятельности — замена игры учением — выдвигает на первый план необходимость подчиняться новым правилам и взрослому как человеку, который олицетворяет собой новую школьную жизнь, новые правила и нормы поведения. В какой-то

169

степени на предыдущем этапе ребенок был более эмансипирован от воспитателя. Его ведущая деятельность — игра хотя и осуществлялась под присмотром взрослого, вместе с тем давала простор самостоятельности, творчеству, фантазированию. Начало школьного обучения в его традиционных формах приносит с собой большую регламентацию действий ребенка в той деятельности, которая стала теперь ведущей. «Эти правила выступают теперь как непреложные, и никому из детей не придет в голову усомниться в них. Долгое время школьная жизнь и состоит в том, чтобы слушаться учительницу, выполнять, то, что она скажет... указания учительницы могут выступать столь же несомненными, как заучиваемая ими таблица умножения или правила написания безударных гласных» (Н. С. Лейтес, 1971, с. 20). Самостоятельность и творчество на первых порах больше проявляются в играх детей, значение которых теперь отступает на второй план.

Но регламентация новой жизни обычно принимается детьми с готовностью, а авторитет учителя для них велик и непререкаем. «Учащиеся начальных классов, — отмечает Н. С. Лейтес, — склонны делать некий культ из указаний учителя и постоянно просят об указаниях. Они как должное принимают то, чему и как их учат. Они ни в какой мере не претендуют на самостоятельность и независимость от учителя. Исполнительность, подражание учителю, повторение сказанного учителем выступают как основное и чуть ли не единственное, из чего состоит учение. С точки зрения педагогов, младший школьный возраст — это самый послушный возраст в жизни человека» (там же).

Показательно, что подобное отношение к учительнице выступает как особенность данного возраста: оно мало зависит от свойств самой учительницы. По данным исследователей, младшие школьники обычно не осознают слабостей и недостатков учительницы; спокойная и ласковая с детьми и властная или раздражительная учительницы вызывают к себе во многом одинаковое отношение: уважение, доверчивость, беспрекословную исполнительность¹².

170

Для данного возраста весьма характерны большая внушаемость, подражательность, особая

Важнейшее значение игры в психическом развитии дошкольника несомненно. Но меньшую ли роль играет в этом развитии повседневное общение ребенка со взрослым? И можно ли вообще отделить эти виды деятельности в дошкольном детстве? «...Плохое воспитание происходило преимущественно в неправильно организованной игре» (А. С. Макаренко, 1951, т. 4, с. 374). «Взрослые должны «следить», чтобы игра не делалась единственным стремлением ребенка, чтобы не отвлекала его целиком от общественных целей» (там же, с. 375).

¹² Мы встречали подобные отношения к воспитательнице лишь у младших дошкольников (В. Э. Чудновский, 1967).

восприимчивость, которая, как можно судить на основании имеющихся данных, связана и с некоторой спецификой их интеллектуальной активности. Второклассники иногда хвастают тем, что умеют считать до любого числа и читать «какую хотите книжку». Н. С. Лейтес предлагал детям, умеющим бегло читать, очень трудные для них тексты (из журналов «Новый мир», «Наука и жизнь»). «Дети, — отмечает исследователь, — довольно свободно произносили загадочные для них словосочетания и, более того, придавали им подлинную выразительность, во многом правильно угадывая акценты». И далее он делает весьма важный, на наш взгляд, вывод: «Подобное внешнее уподобление умственной деятельности взрослых, своеобразная «мимикрия» отнюдь не случайны для младших школьников: им по отношению ко многим явлениям приходится начинать с овладения только *внешней* (курсив наш. — В. Ч.) стороной. Поистине удивительна их способность к усвоению формальных моментов, намного опережающая их подготовленность к пониманию содержания» (1971, с. 41).

Нет ничего удивительного в том, что для формирующейся личности ребенка мир предстает вначале как «явление» и только потом как «сущность». «На первых порах учения дети почти исключительно вбирают, впитывают и, судя по всему, имеют для этого необыкновенные данные...» (там же, с. 202).

Младший школьный возраст завершает собой тот этап развития, который является по преимуществу этапом накопления и усвоения знаний, приобретения опыта, когда «...общая установка на подражание, на повторение оказывается как бы сильнее более частной задачи проявлять самостоятельность» (там же, с. 63). Указанные особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для быстрого обогащения и развития психики ребенка. Однако они таят в себе и опасности, и не только в области умственного развития детей. Есть целый ряд фактов, дающих основание считать, что овладение лишь внешней стороной явлений, склонность к усвоению формальных моментов проявляются и в области нравственного развития младших школьников.

По данным экспериментального исследования А. И. Лавриненко, младшие школьники показали не-

171

сколько большую устойчивость при отстаивании некоторых моральных норм по сравнению с более старшими детьми (1970). Анализ фактов, полученных в этой и в других работах (Б. А. Шульгина, 1974в), показывает, что о подлинной нравственной устойчивости младшего школьника говорить не приходится: отдельные нравственные нормы усваиваются им под влиянием взрослых и часто формально¹³, хотя и достаточно прочно. Такой способ усвоения способствует определенной косности поведения. Так создаются предпосылки для будущего «кризиса» подросткового возраста, когда крепнущий интеллект и увеличивающийся жизненный опыт вступают в противоречие с внешне и часто косно усвоенными нравственными нормами. Разумеется, в какой-то степени переоценка ценностей естественна и необходима — она составляет суть диалектического развития психики ребенка.

Однако мы, по-видимому, и сами способствуем обострению указанного противоречия, строя учебную и воспитательную работу с младшими школьниками, ориентируясь главным образом на традиционное понимание особенностей этого возраста. Такой подход, когда учет возрастных особенностей понимается как *приспособление* содержания и форм педагогической работы к уровню психического развития детей соответствующего возраста, нельзя считать правомерным. Необходимо учитывать *перспективы* возрастного развития ребенка, направлять и формировать те качества его личности, которые на данном этапе находятся лишь в зачаточном состоянии, но которым принадлежит будущее. Лишь в этом случае, как писал Л. С. Выготский, воспитание, действительно, сможет «забегать вперед сегодняшнего дня развития и вести его за собой» (1960, с. 301).

Большая работа по преодолению «приспособленческого» подхода в организации учебной деятельности младших школьников в течение ряда лет ведется коллективом психологов под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (В. В. Давыдов, (ред.) 1977). По-видимому, давно назрела необходимость проведения такой работы при формировании личности школьника. При

172

этом важно учитывать, что «каждый детский возраст имеет свои особые, неповторимые достоинства и что переход от одного возраста к другому связан не только с приобретениями» (Н. С. Лейтес, 1971, с. 5). Воспитание должно быть направлено не только на то, чтобы развивать и совершенствовать то, что легко совершенствуется в данном возрастном периоде, но и на то, чтобы предотвратить возникновение отрицательных черт и качеств, которые могут легко укрепиться благодаря своеобразному сочетанию психологических особенностей данного возраста. В частности, весьма актуальна задача создания такой программы воспитательной работы, которая обеспечила бы более систематическое и сознательное усвоение

¹³ Под формальным усвоением нравственных норм мы в данном случае понимаем усвоение внешней стороны этих норм без достаточного осознания их сути и без умения применить их к имеющемуся жизненному опыту.

младшими школьниками *существа* некоторых нравственных принципов. Недостаточно сводить подготовительный этап в развитии ребенка к усвоению того, что было сделано до него, и считать, что на большее он не способен, к большему он только готовится. Подготовка ребенка к самостоятельной жизни должна происходить и на подготовительном этапе. И не только путем усвоения накопленного человечеством опыта, но и путем приобретения опыта самостоятельного поведения.

Итак, большая восприимчивость, способность легко усваивать знания, в том числе и моральные, и в то же время известная косность восприятия и усвоения, авторитарность (когда не столь важно, что усваивается, сколько, кто преподносит знания) — эти черты накладывают своеобразный отпечаток на характер нравственной саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

В подростковом возрасте резко изменяется социальная ситуация психического развития ребенка. Несколько снижается интерес к учению: позиция школьника стала привычной и в значительной степени потеряла ту привлекательность, которую она имела на предыдущем возрастном этапе. Две тесно связанные между собой тенденции характерны для этого периода: стремление к определенной эмансипации от взрослых и перемещение центра внимания с учителя на одноклассников (Л. И. Божович, 1968; Т. Е. Конникова, 1970; Н. С. Лейтес, 1971). Непререкаемый авторитет и беспрекословная исполнительность по отношению к учителю и его указаниям уступают место некоторой настороженности, а иногда и противопоставленности, критическому отношению к отдельным учителям. В жизни подростка возрастает значе-

173

ние коллектива сверстников (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969; Н. С. Лейтес, 1971). У него развивается особая деятельность, связанная с установлением интимно-личных отношений со сверстниками. Основным содержанием этой деятельности становится другой подросток как человек с определенными личными качествами (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, 1967).

Большое значение в жизни подростка приобретает подчинение своеобразному «кодексу товарищества» (там же). Как отмечают исследователи, недостатки в воспитании и дурные привычки нередко принимают в этом возрасте утрированные формы, выявляя возросшую энергию учеников и их желание показать свою независимость от педагогов (Н. С. Лейтес, 1971). Для подростка (особенно младшего) характерна специфическая диспропорция: быстрый физический подъем энергии и активности как бы опережает его умственное и нравственное развитие (там же). Наблюдается разрыв между стремлением подростков проявлять высокие нравственные качества и их реальным поведением в повседневной жизни, в котором находит свое выражение неумение подростка увидеть и осознать связь между высокими целями и реальными обстоятельствами, требованиями сегодняшнего дня (Л. И. Божович, 1968, с. 326).

Интенсивное развитие нравственных чувств у подростков опережает развитие их нравственного сознания (там же). Непосредственное воздействие взрослого на подростка затрудняется. В то же время усиливающаяся ориентация подростка на сверстников еще примитивна и в некоторых своих чертах напоминает отношение младшего школьника к взрослым («объект преклонения» изменился, но характер его во многом остался прежним). Подражание, недостаток критичности, внушаемость характеризуют собой отношение подростков к сверстникам. Можно сказать, что подростки тоже послушны, но только по отношению к сверстникам.

Начинающаяся под влиянием накопленного опыта и развивающихся интеллектуальных возможностей переоценка ценностей нередко приводит к тому, что ранее усвоенные моральные установки расшатываются, а выработка новых еще далеко не завершена. Таким образом, характерной особенностью моральной сферы подростка является расшатывание старого в условиях, когда новое еще не приобретено. Это самый «не защищенный» по от-

174

ношению к различным конкурирующим влияниям возраст. Естественно, что возрастные особенности осложняют процесс формирования нравственной саморегуляции подростка.

Нужно подчеркнуть, что подростковый возраст отнюдь не негативный по отношению к воспитывающим, организующим и направляющим влияниям. По сравнению с предыдущим периодом это более диалектический возраст; в нем сильнее выражены противоположные тенденции. Так, с одной стороны, подростки стремятся высвободиться из-под опеки взрослых, с другой — заметно тяготение подростка к взрослому, которое, однако, становится более избирательным, изменяется его характер. С одной стороны, среди подростков нередки нарушения дисциплины и школьного режима, с другой — большая отзывчивость и готовность к участию в общественно полезных делах (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969; Н. С. Лейтес, 1971). Можно сказать, что подростковый возраст является наиболее сензитивным к общественным воздействиям, к влиянию коллектива.

По данным экспериментальных исследований, в подростковом возрасте уже отчетливо проявляется наиболее фундаментальная характеристика личности — ее направленность (Л. И. Божович, 1968). Формирование общественной направленности позволяет предотвратить наступление «кризиса» подросткового

возраста. От этого существенно зависит характер дальнейшего формирования личности, «...будет ли оно совершаться благоприятно — и подросток вырастет нравственно полноценной личностью, или же его формирование пойдет неблагоприятно — и подросток превратится в эгоиста» (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, 1969, с. 76).

Мы пытались показать, что и устойчивость личности существенно зависит от формирования общественной, коллективистической направленности. Разумеется, решающим фактором в становлении общественной направленности является характер влияния на подростка коллектива, а степень влияния определяется уровнем сформированности коллектива. Однако именно становлению коллектива, его способности к самостоятельной деятельности подчас не уделяется достаточного внимания.

В младших классах такая работа для педагога не выступает как насущная, ибо, как уже отмечалось, учащиеся младших классов достаточно послушны и управ-

175

ляемы. Существующие в этот период формы коллективной жизни фактически направлены на усиление и без того чрезвычайно большого влияния учителя. Критерием деятельности коллектива чаще является учет проведенных мероприятий, а не степень и характер нравственного влияния его на личность школьника. При такой организации коллектив не может оказать достаточно эффективное влияние на формирование личности. Этим, быть может, обуславливаются трудности морального развития подростков, сказывающиеся затем на их развитии в последующих возрастных периодах.

В старшем школьном возрасте существенно изменяется социальная ситуация развития. Устремленность в будущее — характерная особенность старшего школьника (Л. И. Божович, 1968). Он еще живет реальной жизнью ученика школы, но вместе с тем уже приблизился к тому моменту, когда реальностью станет жизнь за пределами школы, после ее окончания. Будущее все больше влияет на его сегодняшнюю действительность, изменяя и преобразуя ее. Создаются неповторимые условия для формирования личности школьника, в том числе ее устойчивости. В самом деле, относительная эмансипация от непосредственных воздействий может иметь место лишь в том случае, когда человек подчиняет свои действия и поступки определенным ориентирам, позволяющим ему оценивать ситуацию в свете более или менее отдаленного будущего. Характерная для старшеклассника обращенность в будущее создает благоприятные психологические условия для формирования способности подчинять свои поступки отдаленным ориентирам. Большая значимость мотивов, связанных с будущим, рождает стремление не только действовать в рамках данной ситуации, но планировать будущее и самоопределяться в нем. Этим существенно определяются особенности познания окружающего мира старшими школьниками: если подросток идет к познанию внешнего мира во многом «от себя», через свои переживания, интересы и стремления, то старшеклассник, познавая внешний мир, воссоздавая в своем сознании более или менее полное представление о нем, «возвращается к себе»: «Что я значу в этом мире?», «Какое место занимаю я в нем?», «Каков я?», «Каковы мои возможности?» Интерес к собственной личности, попытки разобраться в ее особенностях, достоинствах и недостатках обуславливают стремление старшеклассника к мораль-

176

ным знаниям и самовоспитанию (А. Я. Арет, 1961; Л. И. Божович, 1968; Н. С. Лейтес, 1971; Л. И. Рувинский, 1969). Более избирательным, личностным становится и отношение к сверстникам. «Каков он как личность — мой одноклассник, товарищ, приятель?», «Каковы его достоинства и недостатки?» — такие вопросы свойственны старшеклассникам. Они так же стремятся четко определить свое отношение к некоторым поступкам сверстников. При этом, как показывают исследования, юноши и девушки нередко проявляют максимализм и бескомпромиссность, иногда граничащие с беспощадностью. Наиболее ярко такая избирательность проявляется в характерных для этого возраста романтических отношениях между юношами и девушками. Если иметь в виду, с одной стороны, физическую акселерацию и связанное с ней ускоренное половое созревание, с другой — склонность старшеклассников к обсуждению и решению нравственных проблем, то станет ясно, почему эти новые взаимоотношения характеризуются тесным переплетением романтического начала со стремлением к их нравственному осмыслению и оценке¹⁴. Этот вид отношений начинает занимать существенное место в нравственном развитии школьника в общем формировании его личности.

Итак, для старшеклассника характерна направленность в будущее, а его возросшие физические и

¹⁴ В диспутах, на вечерах вопросов и ответов на темы морали, в которых нам приходилось участвовать, подавляющее большинство вопросов было «про любовь» или «про дружбу», причем дружба очень часто есть просто другое название любви. Старшеклассников интересуют особенности этих взаимоотношений, нравственная оценка их, что «можно», а что «нельзя», что является предосудительным с точки зрения морали и т. д. Разумеется, это вполне естественно: запретная тема впервые становится разрешенной, доступной для открытого обсуждения и как бы приобщает юношей и девушек к миру взрослых. Стремление разобраться в новых переживаниях, осмыслить новый вид взаимоотношений и включить их в систему ориентировки в окружающем мире и в себе самом становится для старшеклассников насущной задачей.

умствен-ные возможности создают определенную уверенность в себе, нередко переходящую в самоуверенность. Вместе с тем старшекласснику свойственна еще характерная для подростка переоценка ценностей, его моральные взгляды только складываются. В анализе сложных явлений окружающей действительности им часто недостает гибкости жизненного опыта старших поколений. Поэтому столк-

177

новение с каким-либо фактом, не укладывающимся в рамки выработанных старшеклассниками взглядов убеждений, может приводить к значительной и болезненной ломке жизненных представлений. Отсутствие достаточного опыта, юношеский максимализм, большая эмоциональная возбудимость делают этот возраст легко ранимым.

Этим в большой степени объясняется своеобразное отношение старшеклассников к взрослым, как уже упоминалось, оно становится весьма избирательным и критичным, вместе с тем к некоторым взрослым, обладающим привлекательными для них качествами личности, устанавливается то особое, восторженное отношение, которое в чем-то напоминает отношение к взрослым младших школьников. Разумеется, сходство здесь чисто внешнее. Существенным отличием старшеклассника во взаимоотношениях со взрослыми является тот факт, что для него характерна не вообще потребность в руководстве со стороны взрослого, во внешней опоре, чтобы чувствовать себя защищенным, а потребность в помощи и поддержке для совершенствования собственной системы саморегуляции¹⁵, развития самостоятельности и целеустремленности.

В этом возрасте и в самом деле создаются наиболее благоприятные предпосылки для удовлетворения такой потребности. Весь ход предыдущего интеллектуального и нравственного развития подготавливает школьника к усвоению научного и морального мировоззрения (Н. А. Менчинская, Т. К. Мухина, 1976). Знания об окружающем мире и сведения об основах нравственности объединяются в сознании старшеклассника в единую картину. Это способствует изменению системы нравственной саморегуляции школьника, которая становится более полной, осмысленной и гибкой. Формирующиеся на основе научных знаний и жизненного опыта убеждения все больше становятся основными ориентирами поведения и обуславливают) относительную самостоятельность, независимость от привходящих ситуационных влияний. Разумеется, этот процесс не завершается в старшем школьном возрасте, в нем

178

только закладываются основы, обеспечивающие дальнейшее совершенствование системы нравственной саморегуляции. Подведем итог сказанному. Мы попытались выделить те особенности возраста, анализ которых может помочь общему пониманию проблемы устойчивости личности, а также некоторых возрастных этапов ее формирования, изложенный материал дает нам основание высказать следующие соображения.

Маленьким детям свойственна податливость ситуационным воздействиям, а значительные индивидуальные различия могут быть обусловлены как особенностями воспитания, так и некоторыми врожденными, в том числе физиологическими, особенностями. Уже в раннем возрасте проявляются предпосылки, способствующие возникновению элементарных проявлений устойчивости. Важнейшая из этих предпосылок — формирование у ребенка соподчинения мотивов. Мы в данном случае отвлекаемся от содержательной стороны такого соподчинения. Следует лишь подчеркнуть, что в младшем возрасте проявления устойчивости еще мало связаны с нравственно-содержательной стороной побуждений: большее значение имеет соподчинение мотивов с точки зрения их значимости для самого ребенка. Возникающая и укрепляющаяся с возрастом направленность личности, т. е. доминирующая система мотивов, ведет к дальнейшему формированию устойчивости. «Здесь опять-таки не учитывается содержательная сторона направленности»).

По мере взросления поведение ребенка все в большей мере определяется нравственными побуждениями. В младшем школьном возрасте у ребенка складывается определенная система нравственной саморегуляции, которая в этот период в основном соответствует требованиям, предъявляемым к нему извне.

По-видимому, такая система нравственной саморегуляции, которой подчиняется поведение ребенка, обеспечивает в этом возрасте сравнительную устойчивость поведения школьника и делает этот возраст наиболее послушным. Однако сама система нравственной саморегуляции усваивается младшим школьником хотя и прочно, но несколько формально.

Формальное усвоение нравственных устоев во многом обуславливает кризисность следующего этапа, характер-

179

ризующегося достаточно радикальной ломкой прежней системы нравственной саморегуляции. В

¹⁵ Приведем характерный факт: как показало проведенное среди старшеклассников уже упоминавшейся школы № 67 анкетирование, на вопрос, хотят ли они проводить общественную и воспитательную работу в классе без классного руководителя (под руководством классного комсомольского бюро), подавляющее большинство учащихся ответило отрицательно.

подростковом возрасте новая социальная ситуация развития предъявляет и новые требования к поведению подростка. Но ранее сложившаяся система нравственной саморегуляции во многих случаях не соответствует этим требованиям, а новая система нравственной ориентировки еще не сложилась и ее формирование недостаточно подготовлено на предыдущем возрастном этапе. По-видимому, этим объясняется большая неустойчивость подростков. Основным новообразованием возраста является, по данным исследователей, чувство взрослости, сопровождающееся стремлением быть и считаться взрослым (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, 1967), равняться на взрослых, походить на них (прежде всего внешне), иметь одинаковые с ними права (Т. В. Драгунова, 1972). Это новообразование как бы кристаллизует в себе неустойчивость, непостоянство подросткового возраста, в котором осуществляется перс-ход от одного качественного состояния к другому, когда человек уже не ребенок, но еще не взрослый.

У старшекласников начинает формироваться именно нравственная устойчивость, школьник приобретает способность быть относительно эмансипированным от непосредственных воздействий и преобразовывать обстоятельства. В отличие от младших возрастов у старшекласника увеличивается способность оптимально использовать свои индивидуальные особенности. Это дает возможность добиваться результатов в различных видах деятельности, организуя профессиональную сторону деятельности в соответствии со своими возможностями. По-видимому, именно в различиях *процессуальной* стороны деятельности индивида выступает его способность преобразовывать собственное поведение.

Относительная эмансипация от ситуации, преобразование обстоятельств и собственного поведения все больше начинают зависеть от характера нравственных побуждений, их иерархической структуры. Это значит, что с возрастом увеличивается зависимость устойчивости личности от *содержательной* стороны побуждений, от характера направленности личности.

180

Заключение

Как показал проведенный анализ, одним из факторов, обуславливающих устойчивость личности, является отдаленная ориентация поведения человека, т. е. зависимость поведения от отдаленной цели. Различные по своему содержанию виды отдаленной ориентации (например, ярко выраженные и действенные профессиональные интересы, последовательное служение человека какой-то идее, некоторые виды отдаленной эгоистической мотивации) могут лежать в основе определенного уровня общей устойчивости личности. Психологическая природа проявлений общей устойчивости личности может быть различной, поскольку независимость отдаленной ориентации личности от содержания целей относительна.

Проведенные исследования показали, что содержательная сторона отдаленной ориентации решающим образом определяет проявления устойчивости личности и что высший уровень устойчивости личности предполагает ориентацию человека на цели, выводящие его за пределы не только наличной ситуации, но и узколичных интересов. Можно выделить следующие уровни сформированности такой ориентации:

1) эгоистическую ориентацию поведения, замыкающую индивида на собственные узколичные интересы,

2) групповую направленность, в какой-то

181

мере выводящую индивида за пределы узколичных интересов и ориентирующую его на интересы других людей,

3) коллективистическую мотивацию, выводящую индивида за пределы не только узколичных интересов, но и интересов близкой ему группы людей и ориентирующую его на интересы общества.

Мы получили данные, указывающие на неоднозначное влияние эгоистической мотивации на проявления устойчивости личности школьника в зависимости от содержательной стороны отдаленной ориентации: эгоистический престижный мотив, если в его основе лежит стремление к внешнему самоутверждению (т. е. стремление добиться популярности, повышенного внимания и уважения независимо от реальных заслуг и успехов), в большей мере способствует проявлению неустойчивости личности. Престижный мотив, основанный на стремлении школьника к реальным достижениям, может быть предпосылкой проявления устойчивости личности, при определенных условиях этот мотив может служить стимулом, облегчающим школьнику присвоение нравственно ценных норм.

Иными словами, эгоистическая мотивация по своему влиянию на проявления устойчивости личности амбивалентна. Она, несомненно, может вести к формированию отдаленной жизненной цели и способствовать проявлению устойчивости личности. Но она же увеличивает зависимость от ситуационных воздействий: личность замыкается на собственные интересы и потребности и тем самым лишается опоры вовне, что необходимо для преобразования ситуации и собственного поведения. По-видимому, проявления устойчивости существенно зависят от того, какая из этих двух тенденций более отчетливо выражена в структуре личности.

Тенденция к устойчивости будет возрастать в той мере, в какой отдаленная эгоистическая цель позволяет на определенных этапах выходить за пределы непосредственных интересов.

Можно также говорить о неоднозначном влиянии групповой направленности на проявления устойчивости личности. Групповую направленность можно характеризовать как уровень еще недостаточно сформированной коллективистической ориентации: ориентация личности на интересы определенной группы людей в какой-то степени обуславливает выход за пределы собственных узколичных интересов. В соответствии с этим групповая направленность может быть ступенью, подготавливающей

182

переход к подлинно коллективистической ориентации; но при определенных условиях она может основываться и на принципе группового эгоизма, способствовать концентрации личности на эгоистических интересах и потребностях.

Роль содержательной стороны отдаленной ориентации наиболее отчетливо выступает при рассмотрении коллективистической направленности личности. Этот вид ориентации создает основу для формирования высшего уровня устойчивости личности. Здесь мы имеем ориентацию на отдаленную цель, выводящую личность за пределы не только наличной ситуации, но и собственных узколичных интересов и потребностей. Возникает органическое единство динамической стороны устойчивости личности (ориентация поведения на отдаленную цель) и ее содержательной стороны (выход за пределы узколичных интересов и потребностей, ориентация на коллективистическую цель).

Содержательная сторона отдаленной ориентации влияет и на проявления неустойчивости личности. Неустойчивость личности может обуславливаться: а) информированностью (отсутствием) отдаленной ориентации; б) несформированностью содержательной стороны отдаленной ориентации (высшим уровнем сформированности отдаленной ориентации по содержанию является коллективистическая направленность).

Были получены данные, свидетельствующие о наличии некоторого психологического механизма, характерного для разных проявлений неустойчивости. Суть данного механизма — в стремлении испытуемого различными путями уйти от подлинного разрешения конфликта. Говоря о подлинном разрешении конфликта, мы имеем в виду такое поведение, при котором конфликт не загоняется вглубь тем или иным способом, создающим лишь иллюзию его разрешения, а в нем обнажаются противоборствующие тенденции, и решение принимается на основе ориентации на определенные нравственные ценности. Такое разрешение конфликта предполагает выход за пределы ограниченных, узколичных интересов.

На основании полученных данных можно выделить следующие уровни нравственной сформированности личности:

I. Неустойчивость, обусловленная отсутствием или слабостью регулирующего влияния отдаленной цели (ситуационность).

183

II. Неустойчивость, обусловленная характером отдаленной цели, не выходящей за пределы собственных потребностей и интересов.

III. Общая устойчивость личности, проявляющаяся при различном содержании доминирующей мотивации; сам характер доминирующей мотивации позволяет в той или иной степени выходить за пределы узколичных интересов.

IV. Высший уровень устойчивости личности, в основе которого лежит коллективистическая направленность. На этом уровне создается органическое единство коллективистической цели и нравственных установок личности.

Рассмотрение возрастного аспекта интересующей нас проблемы показало, что проявления устойчивости личности на каждом возрастном этапе имеют свою специфику, обусловленную своеобразным, неповторимым сочетанием возрастных особенностей. Был сформулирован ряд положений, характеризующих указанную специфику: о неодинаковости на разных возрастных этапах роли природных предпосылок в проявлениях устойчивости личности, о своеобразии процесса усвоения нравственных норм и правил поведения в каждом возрастном периоде, об увеличении с возрастом зависимости проявлений устойчивости личности от нравственной стороны побуждений, от характера направленности личности.

Учет этих положений может помочь созданию общей психологической картины формирования нравственной самоорганизации поведения ребенка и подростка на всем протяжении его возрастного развития.

Наиболее общий и, нам думается, наиболее значимый как в теоретическом, так и в практическом отношении вывод: кардинальный путь формирования высшего уровня устойчивости личности есть путь формирования у индивида доминирующей потребности в реализации коллективистической цели.

Это значит, что задача формирования у учащихся отдаленной ориентации поведения — одна из важнейших задач их нравственного воспитания. Ее решение связано с осуществлением следующих педагогических мероприятий:

1. *Реализация воспитательной функции общественной деятельности школьников.* Проведенное

исследование позволяет сделать вывод, что воспитательная работа педагогического коллектива школы должна не просто содей-

184

ствовать развитию общественной активности учащихся, а направлять ее, т. е. общественная активность учащихся должна быть средством формирования их личности. Экспериментальные данные подтвердили эффективность следующих принципов организации общественной жизни учеников:

- а) привлечение к общественной деятельности всех школьников, недопустимость отношения к учащимся как к активным и пассивным;
- б) предоставление учащимся реальной возможности влиять на положение дел в коллективе;
- в) создание системы ученических коллективов, направленной на постепенное расширение масштабов общественной деятельности школьников.

2. *Формирование коллективистической мотивации в деятельности первичного ученического коллектива.* В практике воспитания существенно различать коллективистическую и групповую направленность. Если при организации соревнования, проведении мероприятий пионерской и комсомольской организациями делается акцент на достижении лучших показателей определенной группой, данным первичным коллективом, то в этом случае общественная цель мероприятия отодвигается на задний план. Иными словами, при разработке программы воспитательной работы с учащимися на первый план должна выдвигаться общественная ценность того или иного мероприятия, а его престижные моменты иметь подчиненный характер.

При организации воспитательной работы, особенно в младших классах, основное внимание уделяется успеваемости учащихся, их дисциплине, аккуратности. Исследование показало, что и родители в основном интересуются успеваемостью и дисциплинированностью своих детей. Такая постановка дела мешает формированию у учащихся коллективистической направленности. Между тем преобладающая мотивация существенно сказывается на положении школьника в коллективе, способствует созданию определенной атмосферы, в которой живет школьник и которая во многом определяет характер дальнейшего формирования его личности.

3. *Отношение к школьнику как активному участнику жизни общества.* Отношение к учащимся как к будущим участникам взрослой жизни отрывает формирование отдаленных целей от их непосредственной сегодняшней дея-

185

тельности, а это значит, что такие цели не становятся фактором саморегуляции их поведения. Обучение в школе — это действительно период подготовки к взрослой жизни. Но будущее подготавливается не только тем, что школьник овладевает определенными знаниями, умениями и навыками, которые пригодятся ему в дальнейшем, но и тем, что школьник уже сегодня в определенной степени становится той личностью, какой он в полной мере должен стать завтра. Успеха в воспитании можно добиться лишь при условии, если учащиеся (особенно старшеклассники) ставятся в положение самостоятельных и ответственных членов коллектива, если им предоставляется реальная возможность самим решать проблемы и задачи, их школьной жизни. Именно такой стиль отношений между педагогическим коллективом и учащимися способствует формированию у них отдаленной ориентации поведения.

Опекающее воспитание, суть которого в жесткой регламентации и мелочной опеке учащегося в школе и семье, почти не изменяющихся по мере взросления школьника, есть своеобразное проявление тенденции свести воспитательную работу к проведению мероприятий. Стремление охватить детей соответствующими мероприятиями находит свое выражение и в подчас своеобразно понимаемой связи между проступками детей и подростков и организацией их свободного времени. Среди работ, посвященных проблеме трудных подростков, можно встретить утверждение, что плохая организация досуга — главная причина совершаемых детьми проступков. Разумеется, бесцельное препровождение времени отрицательно сказывается на формировании личности школьника и организация его досуга — актуальная задача. Но здесь должны быть изменены акценты: не наличие ничем не занятого времени есть основная причина проступка, а психологическая готовность к нему. Это значит, что к моменту свершения проступка уже сформировались определенные отрицательные качества и привычки, определенная система мотивации, т. е. определенная психологическая предпосылка к совершению проступка. Такой предпосылкой является, в частности, ситуационность поведения.

Из сказанного следует, что если работа внешкольных учреждений, спортивных и иных кружков и секций в основном направлена лишь на то, чтобы, во-первых, занять время учащихся, а во-вторых, добиться высоких конкрет-

186

ных достижений (например, спортивных успехов), то это означает, что в этих учреждениях, даже если руководители секций и тренеры интересуются успеваемостью своих подопечных, почти не ведется нравственного воспитания ребенка.

Есть основания считать, как это ни парадоксально звучит, что в формирование психологической готовности к проступку вносит свой вклад и так называемое опекающее воспитание. В самом деле, способность противостоять отрицательным влияниям предполагает наличие отработанной системы нравственной саморегуляции поведения. Опекающее воспитание препятствует развитию самоорганизующего начала в нравственном формировании личности школьника. Регулятором поведения в этом случае выступают не нравственные образцы, а контроль со стороны взрослого. Чрезмерная ориентация школьника на такую внешнюю опору создает трудности в формировании у него нравственного иммунитета к отрицательным воздействиям, от которых невозможно уберечь ребенка даже при самой тщательной опеке.

4. *Организация воспитательной работы в школе с учетом возрастных личностных новообразований.* Анализ материалов по возрастному развитию школьников позволяет утверждать, что система воспитательных воздействий должна строиться на основе свойственных каждому возрастному этапу новообразований. Несомненно, что развитие личности требует определенной организации ее деятельности, но результат развития, эффективность воспитания характеризуют прежде всего происходящие в личности ребенка изменения. Между тем без учета возникающих в данном возрасте новообразований нельзя выработать перспективный план воспитательных воздействий на ребенка. Уже отмечалось, что в силу определенных психологических особенностей дети младшего школьного возраста легко поддаются непосредственному авторитарному влиянию учителя, действующего путем прямых указаний и требований. В этом случае нравственные принципы усваиваются ребенком поверхностно и формально. Подобные методы воспитательного воздействия хотя и используют возрастные особенности ребенка, но не учитывают перспектив формирования его личности. Программа воспитательной работы должна обеспечивать более систематизированное и сознательное усвоение младшими школьниками существа доступных им нрав-

187

ственных принципов. Перспективная ориентировка поведения школьника создала бы более благоприятные условия для последующего его развития, особенно в подростковом возрасте. Анализ исследовательских данных показывает, что задача формирования нравственной устойчивости личности школьника требует такой организации его жизни и деятельности, при которой *контроль со стороны старших по мере взросления ребенка приобретает более опосредствованный характер, а в качестве непосредственного регулятора поведения выступают соответствующие нравственные образцы.*

Поэтому в программе пионерской работы, а также в практике деятельности школьной комсомольской организации должно быть предусмотрено постепенное по мере взросления школьника увеличение его самостоятельности и ответственности за свои поступки.

5. *Использование в воспитании нравственных идеалов.* Значимость нравственных идеалов в формировании отдаленной ориентации поведения несомненна. Между тем экспериментальные материалы и наблюдения показали, что идеалы как фактор нравственного воспитания используются недостаточно. Школьник в сочинениях или в устных ответах может правильно характеризовать идеалы советского человека, и в то же время его поведение оказывается далеким от высказываемых им нравственных критериев, т. е. нравственный идеал воспринимается учащимися как нечто весьма далекое от повседневного поведения. Недостаточная разработанность вопроса о психологической природе нравственного идеала, особенно его регуляторной функции, не позволяет дать конкретные методические рекомендации. В этой связи нам представляются актуальными полученные данные о психологической сущности нравственных идеалов и характеристика идеала как определенного единства содержания, структуры и регуляторной функции. На их основе, по-видимому, могут быть созданы методические разработки, помогающие в процессе преподавания школьных предметов, особенно таких, как литература, история, а также при проведении внеклассной, пионерской и комсомольской работы формировать у учащихся действенные идеалы.

Разумеется, задача формирования у школьника нравственной самоорганизации многообразна и сложна, и предлагаемые вниманию читателя рекомендации — это лишь попытка сориентировать педагога в этой проблеме.

188

Литература

Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 1—4, 8, 12, 20, 22, 23, 42, 46 (ч. 1).

Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 18, 29, 39.

Брежнев Л. И. Отчетный доклад Центрального Комитета КПСС XXVI съезду Коммунистической партии Советского Союза и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. М., 1981.

Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.

- Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности. — В кн.: Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
- Адлер А. Индивидуально-психологическое лечение неврозов. — Психотерапия, 1913, № 1.
- Алемаскин М. А. О психологической характеристике трудновоспитуемых подростков. — В кн.: О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. М., 1970.
- Алтухов В. Л. Материалистическая диалектика и основания научного знания. — Вопросы философии, 1979, № 4.
- Амиров Р. З. Некоторые возрастные особенности тригеминальной комплексной методики. — В сб.: Труды расширенной научной конференции Института мозга. М., 1961.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980, т. 1.
- Андреева Г. М. Методологические проблемы социально-психологического исследования. — Вопросы психологии, 1975, № 2.
- Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. М., 1979.
- Анкудинова Н. Е. Особенности осознания своих умений у детей 5—7 лет: Канд. дис. М., 1959.
- Анохин П. К. (ред.). Процессы регулирования в биологии: (Предисловие к сборнику). М., 1960.
- Анохин П. К. Теория функциональной системы. — В сб.: Труды Международного симпозиума по техническим и биологическим проблемам управления. Ереван, 1968а.
- Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса М., 1968б.
- Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге М., 1970.
- Анциферова Л. И. Основные теоретические направления зару. бежной психологии периода ее развития как самостоятельной науки. — В кн.: Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
- Арет А. Я. Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе, 1961.
- Аристотель. Метафизика. М.; Л., 1934.
- Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М., 1948.
- Артемьев В. А. Курс лекций по психологии. Харьков, 1958.
- Аришавская Э. И. Особенности условнорефлекторной деятельности детей различного возраста. — В сб.: Труды 5-й научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М 1962.
- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М 1976.
- Асмус В. Ф. Этика Канта.— В кн.: Кант И. Сочинения. М, 1965, т. 4 (1). (Предисловие).
- Баженов Н. Н. Габриель Тард: Личность, идеи и творчество. М., 1905.
- Бакеев В. А. Влияние мнения неорганизованной группы и сложившегося коллектива на проявление внушаемости личности. — Вопросы психологии, 1971, № 4.
- Бардиан А. М. К вопросу об изучении устойчивости нравственных убеждений школьников. — В кн.: Личность в психологическом эксперименте. М., 1973.
- Бассин Ф. В. Проблема бессознательного. М., 1968.
- Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите. — Вопросы философии, 1969, № 2.
- Бассин Ф. В., Рожнов В., Рожнова М. Фрейдизм: псевдонаучная трактовка психических явлений. — Коммунист, 1972, № 2.
- Береговой Г. Т. и др. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. М., 1976.
- Беляев М. Ф. Проблема морального воспитания у Канта Иркутск, 1923.
- Берталанфи Л. Общая теория систем. — В кн.: Исследования по общей «теории систем». М., 1969.
- Бёскина Р. М., Топалер Е. С. Из опыта работы школы по формированию общественной активности учащихся. — Советская педагогика, 1974, № 11.
- Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни СПб., 1908.
- Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. СПб., 1912.
- Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. Петроград, 1921.
- Битцев В. П. Идеалы учащихся и их роль в системе личностных взаимоотношений с учителями. Улан-Уде, 1969.
- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения М-1978.
- Богословский В. В. Воля и волевые качества личности. — В кн.: Общая психология. М., 1973.
- Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Л., 1965. Бодалев А. А. (ред.). Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: (Тезисы докладов). Крас-одар, 1973.
- Божович Л. И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания. — В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1960, т. П.
- Божович Л. И. (ред.). Психологическое изучение детей в школе-тернате. М., 1960.
- Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. — Вопросы психологии, 1965, № 1.
- Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования. — В кн.: 18-й психологический конгресс: Симпозиум 35. М., 1966.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л. И. (ред.). Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Божович Л. И., Конникова Т. Е. Возрастной подход в пионерской работе. М., 1969.
- Божович Л. И., Славина Л. С., Елдовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения.— Вопросы психологии, 1976, № 4.
- Бойко Е. И. Время реакций человека. М., 1964.
- Бойко Е. И. Возрастные изменения времени реакции у детей и взрослых. — В сб.: Пограничные проблемы психологии и физиологии. М., 1961.
- Болдуин Д. М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. М., 1911, т. II.
- Болдуин Д. М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. М., 1913.
- Борисевский М. И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения. — Вопросы психологии, 1972, № 5.
- Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. — В сб.: Изучение мотивационной сферы детей и подростков. М., 1972.
- Брайнес С. И. Нейрокибернетика. М., 1962.
- Броненбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. М., 1976.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

- Будева Л. П. Человек: деятельность и общение. М., 1978.
- Вавилова Н. М. и др. О соотношении типологических свойств высшей нервной деятельности и течения патологических процессов. — Журнал высшей нервной деятельности, 1961, № 6.
- Веденов М. Ф., Кремянский В. И. Некоторые философские вопросы современной биологии. М., 1961.
- Вербоуцкий Б. А. Опыт изучения моральной устойчивости личности школьников. — В сб.: Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Минск, 1973.
- Винер Н. Кибернетика и общество. М., 1958.
- Власова Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста. — Вопросы психологии, 1977, № 1.
- Воронин Л. Г. Лекции по сравнительной физиологии высшей нервной деятельности. М., 1957.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. — Вопросы психологии, 1972, № 2.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
- Гарцштейн Н. Г. О возрастных особенностях условного торможения у детей. — В сб.: Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка. М.; Л., 1930, сб. 1.
- Гегель. Сочинения: Лекции по истории философии. М., 1935, т. XI.
- Гегель. Сочинения: Субъективная логика. М., 1939, т. 6.
- Гиргинов Г., Кытов А. Актуальные методологические вопросы современного естествознания. — Вопросы философии, 1973, № 7.
- Голосовкер Д. З. Достоевский и Кант. М., 1963.
- Голубева А. И. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1955.
- Гольберг И. С. Особенности протекания сосудистых кожных рефлексов у детей до 7 лет. — В сб.: Труды 5-й научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1962.
- Гонсалес Ф. Р. Роль нравственных идеалов в формировании профессиональных намерений учащихся: Канд. дис. М., 1979.
- Горбачева В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1945, вып. 1.
- Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трехлетнего возраста. — Известия АПН РСФСР, 1954а, вып. 52.
- Горбачева В. А. Формирование поведения детей в младшей группе. — Известия АПН РСФСР, 1954б, вып. 52.
- Горбов Ф. Д., Матова М. А., Розенблат Б. Ш. К характеристике психологических состояний человека в усложненных условиях деятельности. — Вопросы психологии, 1971, № 2.
- Готт В. С., Тюхтин В. С., Чудинов Э. М. Философские проблемы современного естествознания. М., 1974.
- Граммши А. Избранные произведения. М., 1959.
- Гришанова З. И. Нравственный идеал и его значение в регуляции поведения старшеклассников: Канд. дис. М., 1975.
- Гришанова З. И. О нравственных идеалах старшеклассников. Кишинев, 1979.
- Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
- Гуревич К. М. Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1940.
- Гуткина Н. И. Направленность личности и рефлексивные ожидания. — В сб.: Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Давыдов В. В. (ред.). Психологические проблемы учебной деятельности школьника. М., 1977.
- Давыдова А. Н. Опыт монографического изучения детей с чертами разных типов нервной системы. — Известия АПН РСФСР, 1954, вып. 52.
- Дам Суан Хуай, Гуткина Н. И. К характеристике мотивации поведения младших школьников. — Вопросы психологии, 1975, № 4.
- Дворцов А. Г. Гегель. М., 1972.
- Десярь Е. Н. Влияние множественных стереотипов на высшую нервную деятельность ребенка. — В сб.: Труды 3-й научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1959.
- Деринг О. О. Психология школьного класса. М., 1929.
- Десев Л. Психология малых групп. М., 1979. Дмитриев А. С., Семенов В. Н. Возрастные особенности условных рефлексов на время. — Журнал высшей нервной деятельности, 1961, № 4.
- Добрынин Н. Ф. (ред.). Проблема активности личности. — Ученые записки Моск. пединститута им. В. П. Потемкина. М., 1954, т. 36, вып. 2.
- Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М., 1978.
- Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. — Вопросы психологии, 1972, № 2.
- Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка. — В кн.: Возрастная и педагогическая психология. М., 1973.
- Дробницкий О. Г. Понятие морали. М., 1974.
- Дубинин Н. П. Генетика и будущее человечества. — Вопросы философии, 1972, № 10.
- Дубинин Н. П. Социальное и биологическое в современной проблеме человека. — Вопросы философии, 1972, № 11.
- Дубинин Н. П. Современная биология и проблемы социальной сущности человека. — Психологический журнал, 1980, т. 1, № 1.
- Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьника. М., 1975.
- Дукат Л. Ю. О некоторых особенностях и функциях идеалов в школьном возрасте. — В сб.: Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.
- Душков Б. А. и др. Изучение эмоционального напряжения оператора в условиях умеренной гипокинезии и относительной сенсорной изоляции. — В сб.: Проблемы сенсорной изоляции. М., 1970.
- Ермолаева-Гошина Л. Б. Индивидуальные различия в концентрированном™ внимании и сила нервной системы. — Вопросы психологии, 1960, № 2.

- Жаворонка А. И.* Психологические особенности воспитания коллективизма у детей среднего школьного возраста: Канд. дис. Киев, 1953.
- Железняк Л. Ф.* Проблема направленности личности в советской психологии. — Вопросы психологии, 1972, № 5.
- Жижина А. Ф.* Возрастные особенности образования условных реакций на сложные зрительные раздражители. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940, сб. 5.
- Журавков М. Г.* Социализм и мораль. М., 1974.
- Загоренко Н. И.* Нравственные идеалы старших школьников и их формирование средствами художественной литературы: Канд. дис. Новосибирск, 1967.
- Замошкин Ю. А.* Кризис современного буржуазного индивидуализма и личность. М., 1966.
- Захарова А. В.* Метод сравнительного социально-индивидуального изучения подростков. — В кн.: Материалы II межвузовской конференции по проблеме методики нравственного воспитания. Петрозаводск, 1967.
- Зильберман П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора: Автореф. канд. дис. М., 1970.
- Зюбин Л. М.* О природе асоциального поведения несовершеннолетних. — Вопросы психологии, 1973, № 4.
- Иванов В. Г., Рыбакова Н. В.* Очерки марксистско-ленинской этики. Л., 1963.
- Иванов-Смоленский А. Г.* Опыт систематического экспериментального исследования онтогенеза корковой динамики человека. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940, сб. 5.
- Иванов-Смоленский А. Г.* Об изучении типов высшей нервной деятельности животных и человека. — Журнал высшей нервной деятельности, 1963, т. III, вып. 1.
- Иконникова С. Н.* Коммунистический нравственный идеал и пути борьбы за него. — В кн.: Основы коммунистической морали. М., 1972.
- Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. М., 1974. *Каган М. С.* К построению философской теории личности. — Философские науки, 1971, № 6.
- Каганов Л. С.* Гуманистическая философия. — Вопросы философии, 1974, № 5.
- Казакина М. Г.* Процесс формирования нравственного идеала и методы его исследования. — В кн.: О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. М., 1970.
- Кант И.* О педагогике. М., 1907.
- Кант И.* Сочинения в 6-ти томах. М., 1965, т. 4 (1); 1968, т. 6.
- Капустник О. П.* О дифференцированном торможении и его возрастных и типологических особенностях у детей. — В сб.: Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка. М.; Л., 1930, сб. 1.
- Касаткин Н. И.* Ранние условные рефлексы ребенка. — В сб.: Труды 15-го совещания по проблемам высшей нервной деятельности, посвященного 50-летию учения академика И. П. Павлова об условных рефлексах. М.; Л., 1962.
- Квиташ В. И.* Об одном из подходов к исследованию общих принципов гомеостатического регулирования в системах биологического типа. — В сб.: Методологические вопросы современной биологии. Киев, 1970.
- Кедров Б. М.* Маркс и единство наук — естественных и общественных. — Вопросы философии, 1968, № 5.
- Кемеров В. Е.* Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. М., 1977.
- Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
- Клир И.* Абстрактное понятие системы как методологическое средство. — В сб.: Исследования по общей теории систем. М., 1969.
- Ковач Д.* Регулятивная роль психологических функций в поведении. — Вопросы психологии, 1972, № 1.
- Ковалев А. Г.* Психология личности. М., 1970.
- Колесников М. С.* О развитии типологических свойств высшей нервной деятельности в онтогенезе. — В сб.: Труды Ин-та физиологии им. И. П. Павлова М.; Л., 1953, т. II.
- Коломинский Я. Л.* Социально-психологические проблемы взаимоотношений в малых группах и коллективах. — Вопросы психологии, 1971, № 6.
- Коломинский Я. Л.* Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики». — Вопросы психологии, 1972, № 1.
- Комаров М. С.* Социологический позитивизм. — В кн.: История буржуазной социологии первой половины XX века. М., 1979.
- Кон И. С.* Социология личности. М., 1967.
- Кон И. С.* Личность как субъект общественных отношений. М., 1971.
- Кон И. С.* Открытие «я». М., 1978.
- Конникова Т. Е.* Механизм воздействия коллектива на личность школьника. — Советская педагогика, 1969, № 1.
- Конникова Т. Е.* Организация коллектива учащихся в школе. М., 1957.
- Конникова Т. Е.* Роль коллектива в формировании личности школьника: Докт. дис. Л., 1970.
- Конюшкин О. А.* Проблема осознанного регулирования сенсомоторной деятельности: Автореф. докт. дис. М., 1977.
- Кострубин Н. П.* Философское содержание понятия «самоорганизация»: Автореф. канд. дис. Л., 1977.
- Котляровский Л. И.* Возрастные особенности замыкания условной реакции у детей. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940, сб. 5.
- Крантовский С. Г.* Военные идеалы суворовцев старших классов: Канд. дис. М., 1961.
- Красногорский Н. И.* О некоторых возрастных особенностях физиологической деятельности коры головного мозга у детей. — В сб.: Объединенная сессия, посвященная 10-летию со дня смерти И. П. Павлова. М., 1948.
- Красногорский Н. И.* Высшая нервная деятельность ребенка. Л., 1958.
- Крестьянский В. И.* К анализу понятия активности материальных систем. — Вопросы философии, 1959, № 10.
- Крестьянский В. И.* Структурные уровни живой материи. М., 1969.
- Крестьянский В. И.* Некоторые вопросы развития управления. — В кн.: Синтез знания и проблемы управления. М., 1978.
- Крестьянский В. И.* Основные формы опережающего отражения в живой природе. — Вопросы философии, 1979, № 11.
- Крупская Н. К.* Избранные педагогические произведения. М., 1968.

- Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
- Крылов Н. И.* Профессиональная ориентация учащейся молодежи как проблема нравственного воспитания. — Вопросы психологии, 1973, № 1.
- Крючкова А. Н., Островская И. М.* О возрастных и индивидуальных особенностях детей первого года жизни. — Журнал высшей нервной деятельности, 1957, т. VII, вып. 1.
- Кудряшова А. Я.* Возрастные особенности электроэнцефалографических кривых реактивности. — В сб.: Труды 3-й научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1969.
- Кузнецова В. С.* Особенности условнорефлекторной деятельности у детей в возрасте от 2 до 5 лет: Автореф. канд. дис. Л., 1952.
- Лавриненко А. И.* К вопросу об устойчивости моральных суждений у школьников. — Вопросы психологии, 1970, № 3.
- Лапина Т. С.* Проблемы индивидуальной нравственности. — В кн.: Мораль и этическая теория. М., 1974.
- Лебединская Е. Н.* Некоторые возрастные этапы развития вышней нервной деятельности ребенка от 1 года до 4 лет. — Труды 3-й научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1959.
- Левада Ю. А.* О христианском социализме. М., 1959.
- Левада Ю. А.* Современное христианство и социальный прогресс. М., 1962.
- Левада Ю. А.* Социальная природа религии. М., 1965.
- Левитов Н. Д.* Психические состояния персеверации и ригидности. — Вопросы психологии, 1971, № 5.
- Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности. М., 1960.
- Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. М., 1971.
- Леонов А. А., Лебедев В. И.* Психологические проблемы межпланетного полета. М., 1975.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1965.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
- Леонтьев А. Н., Кринчик Е. П.* О применимости теории информации в конкретно-психологических исследованиях. — Вопросы психологии, 1961, № 5.
- Лисовский В. Т.* Идеалы молодых. Л., 1964.
- Лобач Я. М., Шатино Д.* Высшая нервная деятельность ребенка. Минск, 1930.
- Логинова И. А.* Биографический метод в психологии и смежных науках: Автореф. канд. дис. Л., 1975.
- Ломов Б. Ф.* Категории общения и деятельности в психологии. — Вопросы философии, 1979, № 8.
- Луточкин А. Н.* Проблемы групповой психологии в педагогической теории А. С. Макаренко. — Вопросы психологии, 1973, № 5.
- Майер И. О.* Об основных свойствах нервных процессов у детей дошкольного возраста. — Журнал высшей нервной деятельности, 1961, т. II, вып. 1.
- Макаренко А. С.* Сочинения в 7-ми томах. М., 1955, т. 4.
- Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 14.
- Маричук В. Д. К.* вопросу об эмоциональной устойчивости курсантов-летчиков и возможности ее совершенствования с применением средств физической подготовки: Автореф. канд. дис. Л., 1964.
- Матова М. А.* Психическая устойчивость человека-оператора с двойной функцией. — Вопросы психологии, 1972, № 4.
- Матюшина Н. М.* Борьба мотивов у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1945.
- Менчинская Н. А.* (ред.). Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. М., 1968.
- Менчинская Н. А., Мухина Т. К.* Формирование научного мировоззрения как предмет психологических исследований. — Советская педагогика, 1976, № 7.
- Мерлин В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности. — Ученые записки Пермского пединститута, 1970, т. 77.
- Морозова Н. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). М., 1969.
- Небылицын В. Д.* К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах. — Вопросы психологии, 1961, № 6.
- Небылицын В. Д.* Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
- Нечаев А. П.* Психология школьного коллектива. М., 1928.
- Норкина Л. Н.* Возрастные особенности внешнего торможения. — В кн.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940.
- Нравственное воспитание. М., 1979.
- Оботурова И. Я.* Экспериментально-психологическое исследование коллективизма: Канд. дис. М., 1973.
- Олби Э.* Все в саду. — Иностранная литература, 1969, № 1.
- Ольшанникова А. Е.* Проявление закона силы в условиях сопоставимых и не сопоставимых с условиями работы оператора. — Вопросы психологии, 1962, № 5.
- Ольшанникова А. Е.* К психологической диагностике эмоциональности. — В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.
- Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. М., 1949, т. 1; 1951, т. 3, ч. 1; 1952, т. 3, ч. 2.
- Парыгин Б. Ф.* Социальная психология как наука. Л., 1967.
- Парыгин Б. Ф.* Основы социально-психологической теории. М., 1971.
- Петров Э. Ф.* Эгоизм. М., 1969.
- Петровский А. В.* Основы психологии личности. — Народное образование, 1968, № 8.
- Петровский А. В.* О некоторых проблемах социально-психологических исследований. — Вопросы психологии, 1970, № 4.
- Петровский А. В.* На путях развития социальной психологии в СССР. — Вопросы психологии, 1971, № 6.
- Петровский А. В.* Еще раз об устойчивости личности, независимости и конформности. — Вопросы психологии, 1975, № 2.
- Петровский А. В.* (ред.). Психологическая теория коллектива. М., 1979.
- Петровский А. В., Гуревский М. А.* Размер группы как социально-психологическая проблема. — Вопросы психологии, 1979, № 2.
- Петровский А. В., Шпалковский В. В.* Социальная психология коллектива. М., 1978.
- Петровский В. А.* Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления. — В кн.: К вопросу о диагностике личности в группе. М., 1973.
- Петухова Т. В.* Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1951.
- Понугаева А. Г.* Импринтинг. Л., 1973.
- Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. М., 1979.
- Прихожан А. М.* Психологический анализ межличностной тревожности у подростков. — В кн.: Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1975.

- Прихожан А. М., Юферева Т. И. Об эффекте неадекватности у учащихся 3—5 классов. — В сб.: Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. М., 1975.
- Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. М., 1973.
- Прокина Н. Ф. Условия формирования организованного поведения школьников при выполнении режима в школе-интернате. — В сб.: Вопросы психологии личности школьника, М., 1961,
- Просецкий В. А. Психология подражания: Докт. дис. М., 1974. Пушкин В. Г. Самоорганизующиеся системы и проблема прогресса. — В кн.: Проблемы прогрессивного развития в живой природе и технике. Л., 1969.
- Пушкин В. Н. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности. — Вопросы психологии, 1977, № 5.
- Пэн Р. М. Возрастные особенности образования условных реакций на сукцессивные сложные раздражители. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940.
- Пэн Р. М., Невская М. А. О возрастных особенностях образования условных реакций на простые раздражители. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940.
- Равич-Щербо И. В. Исследование типологических различий по подвижности нервных процессов в зрительном анализаторе. — В сб.: Типологические особенности нервной деятельности человека. М., 1956.
- Равич-Щербо И. В. Об изучении факторов наследственности и среды в свойствах нервной системы человека. — В сб.: Соотношение биологического и социального в человеке: (Материалы к симпозиуму). М., 1975.
- Раскин Л. С. О направлении личных идеалов учащихся. — Советская педагогика, 1948, № 2.
- Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоции. М., 1979.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рувинский Л. И. Воспитание и самовоспитание школьников. М., 1969.
- Садовский В. И. Основания общей теории систем. М., 1974.
- Сафин В. Ф. Оценки и самооценки личности в их зависимости от экспериментально установленного уровня внушаемости. — В сб.: Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов. М., 1963, т. 2.
- Сафин В. Ф. К истории проблемы внушаемости в отечественной и зарубежной психологии. — В сб.: Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1969.
- Сафонова З. П. Формирование нравственных идеалов старшеклассников: Канд. дис. М., 1968.
- Селиванов В. И. Личность и воля. — В сб.: Материалы симпозиума «Проблемы личности». М., 1969.
- Семенюк Э. П. Общенаучные категории и подходы к познанию. Львов, 1978.
- А. Сент-Экзюпери. Планета людей. М., 1965.
- Сергеев Б. Ф. Образование у детей временных связей между индифферентными раздражителями. — Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 75.
- Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.
- Симонов П. В. О филогенетических предпосылках воли. — Вопросы психологии, 1971, № 4.
- Сидис Б. Психология внушения. СПб., 1902.
- Скинн Г. В. К характеристике типов нервной системы с функциональной слабостью высших отделов центральной нервной системы. — В кн.: Труды физиологической лаборатории им. И. П. Павлова, 1938, т. VIII.
- Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. — В сб.: Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.
- Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1966. Слепова Т. В. Критический анализ проблемы эмансипированности личности в некоторых исследованиях гуманистической психологии. — Вопросы психологии, 1976, № 5.
- Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — В кн.: Основы психологии. М., 1975.
- Современная психология в капиталистических странах. М., 1963.
- Соколов В. В. Предисловие. — В кн.: Спиноза Б. Избранные произведения. М., 1957, т. 1.
- Соколов В. В. Спиноза. М., 1973.
- Сопиков А. Н. Проблемы измерения конформных реакций в малых группах: Канд. дис. Л., 1969.
- Сотонин К. Словарь терминов Канта. Казань, 1913. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. Стахерская А. И. Развитие понимания моральных качеств действующих лиц художественных произведений у учащихся V—VIII и IX классов: Автореф. канд. дис. Иркутск, 1953.
- Страхов И. И. Кант как великий учитель нравственности. Харьков, 1964.
- Суворова В. В. Психофизиология стресса. М., 1975. Судаков Н. И. Нравственный идеал и формирование личности школьника. — Вопросы психологии, 1973, № 3.
- Сыренский В. И. Механизм саморегуляции головного мозга. М., 1970.
- Сэв Л. Современная французская философия. М., 1968.
- Сэв Л. Марксизм и теория личности. М., 1972.
- Тард Г. Законы подражания. СПб., 1892.
- Тард Г. Социальная логика. СПб., 1901.
- Теплое Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Теплое Б. М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека. — В кн.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М., 1963.
- Титаренко А. И., Карвацкая Г. Ф., Титов В. А. Этика: проблемы и перспективы. — Философские науки, 1972, № 4.
- Титова Т. А. Нравственное регулирование и нравственные потребности. — В сб.: Моральное сознание: элементы, формы, особенности. М., 1974.
- Топалер Е. С. Использование методов экспериментального изучения личности в организации воспитательной работы со старшеклассниками. — В сб.: Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Минск, 1973.

Трапезников С. П. Интеллектуальный потенциал коммунизма. М., 1976.

Трипольский В. С. К вопросу о повышении эффективности педагогического воздействия убеждением. — В сб.: Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.

Трошихин В. А., Козлова А. И. О становлении и развитии подвижности нервных процессов в онтогенезе. — Журнал высшей нервной деятельности, 1961, № 5.

Труды I научной конференции по возрастной морфологии и физиологии. М., 1954.

Труды III научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1957.

Тюхтин В. С. Отражение, системы, кибернетика. М., 1972. Украинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность. М., 1972.

Украинцев Б. С. Проблема активности отображения. — Вопросы философии, 1973, № 12.

Уманский Л. И. Опыт исследования индивидуально-типологических особенностей детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1955.

Уманский Л. И. Организаторские способности и их развитие. — Ученые записки Курского пединститута. Курск, 1967, вып. 21.

Урсул А. Д. Интегративно-общественные процессы в современном познании. — В кн.: Синтез знания и проблема управления. М., 1978.

Ушакова Т. Н. К пониманию «закона Хика». — Вопросы психологии, 1964, № 6.

Фельдштейн Д. И. Психологические основы организации общественно полезной деятельности как средства нравственного воспитания подростков. — Вопросы психологии, 1974, № 6.

Философская энциклопедия. М., 1968, т. 2; 1971, т. 5. Фрейд З. О психоанализе. М., 1913. Фритцхонд М. Марксизм, гуманизм, мораль. М., 1979. Фролов И. Т. О диалектике и этике биологического познания. — Вопросы философии, 1978, № 7.

Хозак Л. Е. Возрастные особенности запредельного торможения. — В сб.: Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека. М., 1940.

Целикова О. П. Коммунистический идеал и нравственное развитие личности. М., 1970.

Чудновский В. Э. (см. также Chudnowsky). Изучение свойств типа нервной системы у детей-дошкольников. — Вопросы психологии, 1963а, № 3.

Чудновский В. Э. О возрастном подходе к типологическим особенностям. — Вопросы психологии, 1963б, № 1.

Чудновский В. Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста. — В сб.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М., 1967.

Чудновский В. Э. Виды мотивации общественной активности школьников. — В сб.: Материалы межвузовской научной конференции. Курск, 1968а.

Чудновский В. Э. Направленность личности и поведение школьников. — Советская педагогика, 1968б, № 9.

Чудновский В. Э. Опыт экспериментального выявления преобладающих мотивов поведения у школьников. — Вопросы психологии, 1968в, № 1.

Чудновский В. Э. Проявление направленности личности в поведении школьников. — В кн.: Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. М., 1968, т. II.

Чудновский В. Э. Опыт изучения мотивов социальной активности у школьников. — В сб.: Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. М., 1969.

Чудновский В. Э. Информативная ценность конформных ошибок как показателей устойчивости личности. — В сб.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 1971а. Чудновский В. Э. К характеристике устойчивости личности. — В сб.: Материалы симпозиума по проблемам личности, состоявшегося 10—12 марта 1970 г. в Москве. М., 1971б.

Чудновский В. Э. О некоторых исследованиях конформизма в зарубежной психологии. — Вопросы психологии, 1971в, № 4.

Чудновский В. Э. К проблеме экспериментального изучения устойчивости личности (о многозначности показателей конформности). — Вопросы психологии, 1972а, № 8.

Чудновский В. Э. 50 лет пионерской организации им. В. И. Ленина. — Вопросы психологии, 1972б, № 3.

Чудновский В. Э. Предпосылки формирования нравственной устойчивости личности — В сб.: Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. М., 1973а.

Чудновский В. Э. Устойчивость личности и некоторые проблемы ее формирования. — Советская педагогика, 1973б, № 8.

Чудновский В. Э. Потребность в ориентации поведения на отдаленный результат как фактор устойчивости личности. — В сб.: Проблемы формирования социогенных потребностей: Материалы I Всесоюзной конференции. Тбилиси, 1974а.

Чудновский В. Э. Устойчивость личности как проблема психологии воспитания. — Вопросы психологии, 1974б, № 2.

Чудновский В. Э. Направленность личности. — В кн.: Детская энциклопедия. М., 1975б, т. 8.

Чудновский В. Э. Коллективистическая направленность личности и ее нравственная устойчивость. — Советская педагогика, 1976а, № 6.

Чудновский В. Э. О возрастном подходе к проблеме формирования личности школьника. — Вопросы психологии, 1976б, № 4.

Чудновский В. Э. О некоторых итогах изучения проблемы нравственной устойчивости личности школьника. — В сб.: Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976в.

Чудновский В. Э. О психологической сущности устойчивости личности. — В сб.: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР: Симпозиум 1. М., 1977.

Чудновский В. Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности. — Вопросы психологии, 1978, № 2.

Чудновский В. Э. О некоторых психологических аспектах нравственного формирования личности. — Советская педагогика, 1979а, № 9.

Чудновский В. Э. О нравственной устойчивости личности и ее формировании у подростков. М., 1979б.

Чуковский К. И. От 2-х до 5-ти. М., 1961.

Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.

Шварц И. Е. Взаимосвязь сознательных и неосознаваемых компонентов психики в процессе воспитания и обучения. — В сб.: Экспериментальное изучение педагогического внушения. Пермь, 1973.

Швырев В. С. Неопозитивизм и проблемы эмпирического обоснования науки. М., 1966.

Шилина З. М. Формирование общественной направленности личности школьника. М., 1977.

Шихин А. Ф. Из истории этических учений. М., 1959.

Шихирев П. Н. Современная социальная психология США. М., 1979.

Шмальгаузен И. И. Проблема устойчивости органических форм (онтогенезов) в их историческом развитии. — Журнал общей биологии, 1945, т. 6, № 1.

Шмальгаузен И. И. Основы эволюционного процесса в свете кибернетики. — В сб.: Проблемы кибернетики. М., 1964.

- Шорохова Е. В.* Методологические проблемы психологии личности. — В кн.: Всесоюзный симпозиум, посвященный столетию со дня рождения В. И. Ленина. — 21—22 мая 1970 года. Пермь, 1971.
- Шорохова Е. В.* Психологический аспект проблемы личности. — В сб.: Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
- Шорохова Е. В., Бобнева М. И.* (ред.). Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
- Шпалинский В. В.* Экспериментальное изучение параметров малых групп. — Вопросы психологии, 1972, № 5.
- Шульгина Б. А.* К характеристике принятия школьником мнения сверстников в конфликтной ситуации. — Вопросы психологии, 1974а, № 2.
- Шульгина Б. А.* Опыт психологического изучения школьников в конфликтной ситуации. — Советская педагогика, 1974б, № 3.
- Шульгина Б. А.* Потребность в согласии со сверстниками и проявления устойчивости личности школьника. — В сб.: Проблемы формирования социальных потребностей: Материалы 1-й Всесоюзной конференции. Тбилиси, 1974в.
- Эльконин Д. Б.* Детская психология. М., 1960.
- Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
- Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В.* (ред.). Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.
- Эшби У. Р.* Введение в кибернетику. М., 1959.
- Эшби У. Р.* Конструкция мозга. М., 1964.
- Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
- Юзай Г. А.* Субстанциональный принцип живой материи. — В сб.: Проблемы целостности в современной биологии. М., 1968.
- Юров В. А.* Значение нравственного идеала в воспитании молодежи. — В сб.: Проблемы этики. М., 1964.
- Юферова Т. И.* Поведение аффективных детей в конфликтной ситуации. — Вопросы психологии, 1975, № 2.
- Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
- Якобсон П. М.* Воля. — В кн.: Общая психология. М., 1970.
- Якобсон С. Г.* Изучение организованности школьника в учебной работе. — В сб.: Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.
- Яковлев Н. Ф.* Изучение идеалов старшеклассников. — Советская педагогика, 1965, № 12.
- Ярошевский М. Г.* Экзистенциальная психология и проблема личности. — Вопросы психологии, 1973, № 6.
- Ярошевский М. Г.* Психосоциальная проблема в трактовке некоторых американских психологов. — Советская педагогика, 1974, № 5.
- Ярошевский Т.* Личность и общество. М., 1973.
- Яценко В. Г.* Категория нравственного идеала в марксистско-ленинской этике: Автореф. канд. дис. Киев, 1966.
- Яценко М. М.* Проблема воздействия сложных ситуаций на процесс формирования нравственного опыта старшеклассников: Канд. дис. М., 1970.
- Allport G. V.* Historical background of modern social psychology. — In: Handbook of Social Psychology. Ed. by Q. Lindzey, Cambridge, 1954.
- Allport G. V.* Pattern and Growth in Personality. N. Y., Harvard University Press, 1961.
- Altruism and Helping Behavior.* Ed. by J. Macanlay, L. Berkowitz. N. Y., — L. 1970.
- Aronfreed I.* The socialisation of altruistic and simpatetic behavior: some theoretical and experimental analyses. — In: Altruism and Helping Behavior, 1970.
- Asch S. E.* Study of independance of conformity. — Psychological Monographs, 1956, v. 70, N 9.
- Asch S. E.* Social Psychology. N. Y., 1962. *Asch S. E.* Effects of groop upon the modification and distortion of judgements. — Qroops, Leadership and Man, 1963, N 9.
- Baer R., Goldman M., Juhnke R.* Factors affecting prosocial behavior. — Journal of Social Psychology, 1977, v. 103.
- Belaff H.* Two forms of social conformity: acquiescence and conventionality. — Journal Abnormal Social Psychology, 1958, N 56. *Belaff H.*
- Paton X.* Bronfenbrenner's moral dilemmas in Britain: Children, their peers and their parents. — International Journal of Psychology, 1970, v. 5, N 1.
- Bettindaus E. P.* Persuasive Communication. N. Y., 1968. *Bicman L.* Sex and helping behavior. — Journal of Social Psychology, 1974, v. 93.
- Bicman L., Kanson M.* The effect of race and need on helping behavior. — Journal of Social Psychology, 1973, v. 89.
- Boski P.* Egocentric and prosocial orientation and achievement motivation. — In: Symposium on Prosocial Motivation. Warsaw, 1974.
- Buckhout R.* Changes in heart rate assomjanigungattitude change. — Journal of Personality and Social Psychology, 1966, № 4. *Cannon W.* The Wisdom of the Body. N. Y., 1932. *Chandra S.* The effects of groop pressure in perception. — International Journal of Psychology, 1973, v. 8, N 1.
- Chudnowsky W. E.* Die Stabllitat der Personlichkeit and das • Problem des Konformismus. — In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Personlichkeiten. Berlin, 1972.
- Chudnowsky W. E.* Die Stabilitat der Personlichkeit als Resul-tat der Aneignung in der Gesellschaft existierender Normen. — In: 4 Kongress der Gesellschaft für Psychologie der deutschen demokra-tischen Republik. Berlin, 1975.
- Chudnowsky W. E.* Psychologiczne badanie nad staloscia osobo-wosci. — In: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowosci. Wroclaw, 1977.
- Cialdini R. B., Darby B. L., Vincent G. E.* Transgression and altruism: a case for hedonism. — Journal of Experimental Social Psychology, 1973, v. 9, N 6.
- Crutchfield R. S.* Conformity and character. — Current Perspectives in Social Psychology, 1967, v. 12, N2.
- Cohen B. P.* Conflict and Conformity. Cambridge, 1963.
- Eischman R. S.* Scapegoating the deviant in two cultures. — International Journal of Psychology, 1967, v. 2, N 2.
- Ehlert G., Ehlert H., Merrens M.* The influence of ideological affilation on helping behavior. — Journal of Social Psychology, 1973, v. 89.
- Endler N. S., Hartley S.* Relative compentence, reinforcement and conformity. — EuYope Journal of Social Psychology, 1973, v. 3, N 1.
- Geller S. H., Endler N. S., Wissenthal D. Y.* Conformity as a function of task generalisation and relative competence. — Europe Journal of Social Psychology, 1973, v. 3, N 1.
- Gerard H. B.* Deviation, conformity and commitment. — In: Current Studies in Social Psychology. Ed. by J. Stelner, M. Fishbein, N. Y., 1965.
- Festinger L.* Theory of Cognitive Dissonance. Stanford University Press, 1967.

- Fink E. L. The effects of family occupational type, sex and appeal style and helping behavior.—Journal of Experimental Social Psychology, 1975, v. 11, N 1.
- Franklin B. J. Victim characteristics and helping behavior in a rural southern setting.— Journal of Social Psychology, 1974, v. 93.
- Freedman J. L. Transgression, compliance and guilt.— In: Altruism and helping Behavior, 1970.
- Harvey O. Y., Schroder G. Y. Cognitive aspects of self and motivation.— In: Motivation and Social Interaction. Ed. by Harvey O. Y. N. Y. 1963.
- Harris M. B. Effects of altruism on mood.— Journal of Social Psychology, 1977, v. 102.
- Harris M., Huang L. Helping and the attribution process.— Journal of Social Psychology, 1973, v. 90.
- Harris M. B., Samerotte G. The effects of aggressive and altruistic modeling on subsequent behavior.— Journal of Social Psychology, 1975, v. 95.
- Harris M. B., Bandin X. The language of altruism: the effects of language, dress and ethnic group. — Journal of Social Psychology, 1973, V. 91.
- Henry J. Culture against man. N. Y., 1963.
- Hollander E. P., Hunt R. G. (ed.). Classic Contributions to Social Psychology, N. Y., Oxford, University press, 1972. Homans G. The Human Group. N. Y., 1960.
- Huang L. C, Harris M. B. Altruism and imitation in Chinese and Americans: a cross cultural experiment.—Journal of Social Psychology, 1974, v. 93.
- Janis J. L., Field P. B. Sex differences and personality factors related to personality.— In: Personality and Persuasibility. Ed. by C J. Hovland, I. L. Janis, New Haven Univ. Press, 1959.
- Kachanska G. Acquisition of task motivation under experimental conditions in young children.— In: Symposium on Prosocial Motivation. Warsaw, 1974.
- Karabenick S. A., Lerner R. M., Beecher M. Relation of political affiliation to helping behavior on election day. — Journal of Social Psychology, 1973, N 91.
- Karilovsky J. Allocentric /altruistic/ motivation and interpersonal attraction as generated by self-structure.— In: Symposium on Prosocial Motivation. Warsaw, 1974.
- Karpenia J., Zippel B. Ethnicity and helping behavior.— Journal of Social Psychology, 1974, v. 94.
- Kelman H. C. Three Processes of Social Influence. Current Perspectives in Social Psychology. N. Y.— L.— Toronto, 1967.
- Krebs D. L. Altruism: an examination of the concept and a review of the literature.— Psychology Bulletin, 1970, N 73.
- Krech D., Crutchfield R. S., Ballachey E. Individual in Society. A. Textbook of Social Psychology. N. Y.—San-Francisco — Toronto— L., 1962.
- Korte Ch., Kerr N. Response to altruistic opportunities in urban and nonurban settings. — Journal of Social Psychology, 1975, v. 95.
- Kossakowsky A. Persönlichkeits theoretische Probleme der pädagogisch-psychologischen Forschung.— In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin, 1972.
- Kossakowski A., Otto K. Persönlichkeit-Tätigkeit-psychische Entwicklung.—In: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung in pädagogischem Prozeß. Berlin, 1977.
- Kuhn H. Beziehungen, Gesellschaft Individuum in Socialisations. — In: 4 Kongress der Gesellschaft für Psychologie der deutschen demokratischen Republik. Berlin, 1975.
- Latane B. Group size and diffusion of responsibility.—In: Symposium of Prosocial Motivation. Warsaw, 1974.
- Latane B., Darley J. Social determinants of bystander intervention in emergencies.— In: Altruism and Helping Behavior. Ed. by J. Macduly and L. Berkowitz. N. Y.— L., 1970.
- Lesk S., Zippel B. Dependency threat and helping in a large city.— Journal of Social Psychology, 1975, v. 95.
- Maslow A. H. Motivation and Personality. N. Y., 1954. Maslow A. H. Existential psychology. What is in it for us? — In: Existential Psychology. Ed. by R. May. N. Y., 1969.
- Maslow A. H. The Father Reachers of Human Nature. N. Y., 1971.
- Maslow A. H. Religions, Values and Peak-Experience. N. Y., 1973.
- May R. The emergence of existential psychology. — In: Existential Psychology. Ed. by R. May. N. Y., 1969.
- McGuire W. Y. Resistance to persuasion conferred by active and passive prior reputation of same and alternative arguments. — Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961b, N 63.
- McGuire W. Y. Personality and Susceptibility to Social Influence. Handbook of Personality Theory Rensselaer. Chicago, 1968.
- McGuire W. Y., Papageorgis D. The relative efficacy of nervous types of prior belief defence in producing immunity to persuasion.— Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961a, N 62.
- Merrens M. R. Nonemergency helping behavior in various sized communities.— Journal of Social Psychology, 1973, v. 90.
- Milgram S. Some conditions of obedience and disobedience to authority. — In: Current Studies in Social Psychology. N. Y., 1965.
- Milgram S. Obedience to Authority. An Experimental View L., 1974.
- Moscovici S., Faucheux C. Social influence, conformity, bias and the study of active minority.— Advances in Experimental Social Psychology, 1972, v. 6.
- Moscovici S., Zavalloni M. The group as a polarizer of attitudes.—Journal of Personality and Social Psychology, 1969, v. 12. N 2.
- Osgood C. E., Tannenbaum P. H. The principle of congruency in the prediction of attitude change.— Psychological Review, 1955, N 62.
- Popitone A. and others. The role of self esteem in competitive choice behavior. — International Journal of Psychology, 1967, v. 2, N3.
- Rowlings E. Reactive guilt and anticipatory guilt in altruistic behavior.— In: Altruism and Helping Behavior, 1970.
- Reykowski Janusz (red.). Osobowosc i społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa, 1976.
- Riecken H. W. Some problems of consensus and development.— Pural Sociology, 1952, v. 17.
- Rosenfeld G. Persönlichkeits psychologische Probleme der sozialistischen Charaktererziehung.— In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin, 1972.
- Rosenhan D. L. Learning theory and behavior.— In: Altruism and Helping Behavior, 1970.
- Schneider F. When will a stranger lend a helping hand?— Journal of Social psychology, 1973, v 90.
- Schwartz S. H. Moral decision making and behavior. — In: Altruism and Helping Behavior, 1970.
- Schwartz S. H. Normative explanation of helping behavior a critique proposal and empirical test.— Journal Experimental Social Psychology, 1973, N 9.
- Schwartz S. H. The activation of personal norms and prosocial behavior. — In: Symposium on Prosocial Motivation. Warsaw, 1974.
- Sechrest L., Flores L. Surplus and sharing in a prison sample.— Journal of Social Psychology, 1974, v. 94.

- Shapiro D., Schwartz G. E.* Psychophysiological contributions to social psychology. — Annual Review of Psychology, 1970, v. 21.
- Sherif M.* The Psychology of Social Norms. N. Y., 1936.
- Sherrad D., Downs R.* Environmental determinants of altruism: the effect of stimulus overload perceived control of helping. — Journal Experimental Psychology, 1974, v. 10, N 5.
- Secord P. F., Bacman C. N.* Personality theory and problem of stability and change in individual behavior: an interpersonal approach.— In: Current Perspectives in Social Psychology. N. Y., 1967.
- Sistrunk F., Clement D. E., Olman I. D.* Effect of reinforcement magnitude on conformity. — Journal of Social Psychology, 1972, v. 86, N 1.
- Sistrunk F.* Two processes of conformity demonstrated by interactions of commitment, set and personality. — Journal of Social Psychology, 1973, v. 89.
- Sole K., Marion J., Hornstein H.* Opinion similarity and helping: three field experiments investigations the bases of promotive tension.— Journal of Experimental Social Psychology, 1975, v. 11, № 1.
- Sechrest L., Flores L.* Surplus and sharing in a prison sample.— Journal of Social Psychology, 1974, v. 94.
- Stanieder I.* Tätigkeitsanforderungen und E.genschaftsentwicklung der Persönlichkeit.- In: Kongress der Gesellschaft für Psychologie der deutschen demokratischen Republik. Berlin, 1975.
- Stolz H.* Das Kollektiv als Bedingung ur die Herausbildung von Lehrmotiven.— In: Kongress der Gesellschaft für..., 1975.
- Tannenbaum P. H.* Initial attitude toward source and concept as factors in attitude change through communication.-Public
- Stolz H. J. *, Morris E.* The Principle of Congruity and Reduction of Persuasion. - Journal of Personality and Social Psychology, 1966, v. 3 N 2.
- Topalowa V.* System of values and prosocial behavior. — In. Symposium on Prosocial Motivation. Warsaw 1974.
- Trzebincki J.* Egocentric and task involvement as determinants of originality and motivation in task performance. — In: Symposium of Prosocial., Warsaw, 1974.
- Whittaker I. O., Mead R. D.* Social pressure in the modification and distortion of judgement. — International Journal of Psychology, 1967, v. 2, N 2.
- Willis P. H.* Conformity, independence and anticonformity.— Human Relations, 1965, v. 18.
- Zajonc R. B.* Social Psychology: and Experimental Approach. Belmont Wadsworth, 1966.
- Zajonc R. B., Nkichor W.* Conformity and needachievement under crosscultural norm conflict,—Current Studies in Social Psychology, 1965, N 9.
- Zander A.* Studien criteria of satisfaction in a classroom community.— Human Relations, 1969, v, 22.

Виль Эммануилович Чудновский

ПРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Зав. редакцией А. В. Черепанина. Редактор А. М. Федина. Художественный редактор Е. В. Гаврилин. Технические редакторы Т. Г. Иванова, И. Б. Поно-маренко. Корректор В. С. Антонова

ИБ № 373

Сдано в набор 12.02.81.

Подписано в печать 03.08.81.

А 05763.

Формат 84X108/32- Бумага кн.-журнальная. Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 10,92. " Уч.-изд. л. 12,03. Усл. кр.-отт. 11,23.

Тираж 15 000 экз.

Заказ 75.

Цена 80 коп. Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли Москва, 107847, Лефортовский пер., 8 Московская типография № 4 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли 129041, Москва, Б. Переяславская ул., д. 46